



VAIKUTTAVA KEHITTÄMISKUMPPANUUS TYÖELÄMÄPALVELUISSA

Tarja Nieminen

Opinnäytetyö
Huhtikuu 2013
Yrittäjyyden ja liiketoimin-
taosaamisen koulutusohjelma

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU
Tampere University of Applied Sciences

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma

NIEMINEN TARJA:

Vaikuttava kehittämiskumppanuus työelämäpalveluissa

Opinnäytetyö 82 sivua
Huhtikuu 2013

Työelämän muutokset vaikuttavat myös ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintaympäristöön ja asettavat sille uudenlaisia haasteita, etenkin sen koulutus- ja työelämäpalvelujen kysyntään ja laatuun. Tulevaisuudessa ammatillinen koulutus toteutuu yhä enemmän työpaikoilla ja työn ohessa yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Koulutusten järjestäjien ja yritysten välisiä kehittämiskumppanuuksia tulee kehittää ja niiden vaikuttavuuteen panostaa.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden kriittisiä menestystekijöitä sekä luoda työkalu näiden tekijöiden jatkuvaan arviointiin vaikuttavuuden lisäämiseksi. Opinnäytetyössä kuvataan käytännön esimerkin avulla, miten oppilaitoksen työelämäpalvelut voidaan rakentaa kiinteäksi osaksi yrityksen osaamisen kehittämisstrategiaa. Työn tutkimuksellinen lähestymistapa oli konstrukttiivinen toimintatutkimus, jossa ammatillisen lisäkoulutuksen järjestäjän sekä yrityksen välisessä kehittämiskumppanuudessa tunnistettiin tekijät, joilla vaikuttavuutta voitiin lisätä. Lisäksi rakennettiin työkalu vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden suunnittelemiseksi, toteuttamiseksi sekä arvioimiseksi. Kvalitatiivisia haastatteluja ja jatkuvaa havainnointia sisältävä tutkimus toteutettiin käytännön kehittämiskumppanuuden koordinoitavissa puolentoista vuoden aikana.

Lähtökohtana vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden rakentamiselle tunnistettiin johdon sitoutuminen, yrityksen tarve kehittämiselle, resurssit sekä yhteyshenkilön osaaminen ja ominaisuudet. Verrattuna irrallisiin koulutuksiin, kehittämiskumppanuudessa voidaan vaikuttaa paremmin muun muassa esimiesten sitoutumiseen, tukeen ja ohjaukseen, koulutettavien motivaatioon sekä työympäristön tukeen. Yksittäisten koulutusten tai muiden toimenpiteiden suunnittelu on oleellinen tekijä, jotta ne voidaan suunnata organisaatiotason muutoksia tukeviksi. Organisaatiotason muutokset puolestaan johtavat organisaatiotason vaikuttavuuteen.

Kehittämiskumppanuuden vaikuttavuuden arviointi on haastavaa ja resursseja kuluttavaa, eivätkä tulokset silti ole useiden muuttujien vuoksi luotettavia. Keskittymällä tavoitteiden asettamisessa ja suunnittelussa helpommin arvioitavissa oleviin organisaatiotason muutoksiin, vaikuttavuutta voidaan systemaattisesti lisätä. Jatkuvaan arviointiin kehitettyä työkalua testattiin asiakasyrityksessä, missä se otettiin käyttöön kehittämiskumppanuuden sekä sen sisällä toteutettavien yksittäisten koulutusten suunnitteluun ja jatkuvaan arviointiin eri näkökulmat vahvasti huomioiden.

Asiasanat: kehittämiskumppanuus, vaikuttavuuden arviointi, työelämäpalvelut

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Entrepreneurship and Business Competence
Master's Degree

NIEMINEN TARJA:
Towards Effective Development Partnership

Master's thesis 82 pages
April 2013

Vocational adult education and training is facing challenges together with working life changes. Adult education and training is organized more often at work places and intense development partnerships between adult education organizations and enterprises will increase their importance. However, effectiveness has to be improved in order to create more valuable partnerships.

The aim of this study was to find critical success factors for effective development partnerships and to build a tool to continuously evaluate those factors. This study will demonstrate how vocational working life services can be part of the development strategy of a company. The research approach of this study was a constructive action research. Various qualitative interviews and continuous observing were carried out during 1.5 years of research. The study was carried out by identifying those factors that have an influence on building a more effective partnership between a vocational adult education and training organization and an enterprise. A tool was built for planning, performing and evaluating a more effective development partnership.

Management commitment, adequate resources and contact person's features and know-how were identified as a basis for an effective development partnership. In development partnership, supervisor's guidance and support, working environment support and trainees' motivation can be affected by the vocational adult education and training organization in close co-operation with the company.

Organizational level training transfer is crucial to be considered when planning an individual training or other intervention. This will lead to organizational effectiveness. Organizational effectiveness evaluation is a difficult and resource-demanding task and results are not reliable because of several variables. A tool for continuous evaluation was tested in a company and it was deployed with good success in planning and evaluating both individual training and development partnership as a whole from various perspectives.

Key words: development partnership, effectiveness evaluation, vocational working life development services

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
1.1.	Taustaa	6
1.2.	Opinnäytetyön tavoitteet	9
1.3.	Opinnäytetyön rakenne	10
1.4.	Tutkimusmenetelmät ja -prosessi	10
2	VAIKUTTAVUUTTA LISÄÄVÄN KEHITTÄMISKUMPPANUUDEN RAKENTAMINEN	13
2.1.	Kehittämiskumppanuussuhde Akatemia.....	13
2.2	Yrityksen ulkopuolisten koulutuksien haasteita.....	14
2.3	Vaikuttavan kehittämiskumppanuuden ominaispiirteitä.....	18
2.3.1	Kumppanuus	18
2.3.2	Edellytykset vaikuttavalle kehittämiskumppanuudelle.....	20
2.3.3	Kehittämiskumppanuuden toimintakulttuurin vaikuttavuutta lisääviä menestystekijöitä	24
2.3.4	Yksittäisten koulutusten vaikuttavuutta lisääviä menestystekijöitä kehittämiskumppanuudessa	29
3	VAIKUTTAVUUS JA SEN ARVIOINTI.....	30
3.1	Vaikuttavuuden arvioinnin näkökulmia.....	30
3.2	Koulutuksen vaikuttavuus.....	32
3.3	Lähtökohdat arviointityökalun rakentamiselle	34
3.3.1	Looginen viitekehys	34
3.3.2	Koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalleja	36
4	TYÖKALU KEHITTÄMISKUMPPANUUKSIEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTIIN	40
4.1	Työkalun kuvaus.....	40
4.2	Tarve ja tavoitteet	42
4.3	Suunnittelu	45
4.4	Toteutus	47
4.5	Tulokset	52
4.6	Muutos	55
4.6.1	Koulutukseen liittyviä tekijöitä.....	56
4.6.2	Osallistuja- ja ryhmäkohtaiset tekijät.....	57
4.6.3	Organisaatiota koskevat tekijät	59
4.6.4	Esimiehen ja johdon tuki.....	60
4.6.5	Yhteenvedo muutosta edistävästä tekijöistä	62
4.7	Vaikuttavuus	63
5	TULOSTEN TARKASTELUA	69

5.1 Työn toteutus	70
5.2 Suunnittelu- ja arviointityökalun toimivuus kohdeorganisaatiossa	71
5.3 Työkalun soveltuvuuden testaus	74
6 POHDINTAA.....	75
LÄHTEET.....	78

1 JOHDANTO

1.1. Taustaa

Mitä hyötyä oppilaitoksen ja yrityksen välisestä pitkäkestoisesta kehittämiskumppanuudesta on ollut yritykselle? Tämän kysymyksen kuulin kaksi vuotta sitten yrityksen toimitusjohtajalta, jonka kanssa olin oppilaitoksen edustajan roolissa työskennellyt tiiviissä yhteistyössä yrityksen osaamisen kehittämiseksi. Mihin kehittämiskumppanuudella voidaan päästä? Mitkä ovat vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden kriittiset menestystekijät? Voidaanko tai miten vaikuttavuutta voidaan arvioida? Näiden kysymysten pohdinnan tuloksena syntyi tämä opinnäytetyö.

Tiedon määrän kasvaessa syntyy koko ajan uusia tuotteita ja palveluja ja kilpailu kiristyy. Samalla muutosnopeus kasvaa ja tulevaisuuden ennakoiminen on entistä vaikeampaa. Muutoksessa mukana pysyminen edellyttää yrityksiltä ja muilta organisaatioilta nopeuden ja joustavuuden maksimointia. Uusien mahdollisuuksien tutkiminen nopeasti muuttuvassa tilanteessa on tärkeää. Organisaation ketteryys, muutosten nopea omaksumiskyky ja vastausnopeus vaikuttavat keskeisesti sen menestykseen, joten innovatiivisuuden vaatimus kasvaa jatkuvasti. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009) Tämä koskettaa läheisesti sekä yrityksiä että koulutuksen järjestäjiä.

Työelämän muutokset vaikuttavat myös ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintaympäristöön ja asettavat sille uudenlaisia haasteita, etenkin sen koulutus- ja työelämäpalvelujen kysyntään ja laatuun. Tulevaisuudessa ammatillinen koulutus toteutuu yhä enemmän työpaikoilla ja työn ohessa yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Tarvitaan aiempaa enemmän työelämän kehittämis- ja palvelutoiminnassa hankittua verkostoyhteistyöosaamista ja nopeaa reagointivalmiutta tarvittavien koulutusten tuotteistamisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011-2016 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011) on työelämäpalvelujen tavoitteiksi asetettu seuraavaa:

- Vahvistetaan ammatillisen lisäkoulutuksen työelämän kehittämis- ja palvelutoiminnan strategista merkitystä ja kysyntälähtöisyyttä ammatillisen lisäkoulutuksen toteuttamisessa.
- Lisätään ja lujitetaan koulutuksen järjestäjien, yritysten ja julkisyhteisöjen kumppanuuteen perustuvaa yhteistyötä.
- Monipuolistetaan työelämälähtöisiä ja innovaatiotoimintaa tukevia osaamisen kehittämispalveluita.
- Lisätään työelämän kehittämis- ja palvelutoiminnan tunnettuutta ja parannetaan sen laatua ja osuvuutta.

Työelämän kehittämis- ja palvelutehtävästä säädetään ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa (631/1998). Tässä työssä työelämäpalveluilla tarkoitetaan koulutuksen järjestäjän tarjoamia palveluja, jotka toteutetaan tiiviissä yhteistyössä koulutuksen järjestäjien sekä yritysten ja julkisyhteisöjen kanssa. Kehittämiskumppanuus on organisoitua yhteistoimintaa, jossa yhteistyöosapuolten osaaminen ja arvot yhdistetään lisäarvoa synnyttäväksi toiminnaksi. Verkostomainen toiminta on tavoitteellista yhteistyötä, joka kehittää osapuolten osaamista ja strategista kumppanuutta. Työelämäpalvelu on yhteistyötä, josta sekä koulutuksen järjestäjä että yritys tai julkisyhteisö hyötyy. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012)

Tässä työssä käsitellään ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja erityisesti ammatillisen lisäkoulutuksen yhteydessä toteutettavassa työelämäpalveluissa tapahtuvan kehittämiskumppanuuden vaikuttavuutta lisääviä tekijöitä ja vaikuttavuuden arviointia. Kehittämiskumppanuuden vaikuttavuudella tarkoitetaan organisaatiotason muuttuneiden työkäytäntöjen tuottamaa lisäarvoa kokonaisuudessaan. Opinnäytetyössä kuvataan käytännön esimerkin avulla, miten koulutuksen järjestäjän työelämäpalvelut voidaan rakentaa kiinteäksi osaksi yrityksen osaamisen kehittämistä. Opinnäytetyön kohteena olevina osapuolina ovat toisen asteen ammatillista lisäkoulutusta järjestävä oppilaitos sekä pk-yritys, joskin tiedot ovat pääosin sovellettavissa myös muihin koulutuksen järjestäjien, yritysten sekä julkishallinnon organisaatioiden kehittämiskumppanuuksiin.

Koulutus- ja työelämäpalveluihin jaettavat valtionavustukset ja muu ulkopuolinen rahoitus vähenevät edelleen lähitulevaisuudessa, joten uusia palvelumuotoja tulee kehittää. Työelämäpalvelujen vaikuttavuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota ja sitä tulee miettiä koulutuksen järjestäjän lisäksi myös asiakkaan, eli yrityksen näkökulmasta. Yri-

tyksen näkökulmaan on viimeaikaisissa julkaisussa kiinnitetty valitettavan vähän huomiota näkökulman ollessa perinteisesti oppilaitoskeskeinen.

Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus (ELY-keskus) korostaa pitkäjännitteisen kehittämistyön sekä entistä tavoitteellisemman ja vaikuttavamman koulutuksen tarvetta. Esimerkiksi yritysten tarpeisiin räätälöidyn ja yrityksen yhdessä työvoimahallinnon kanssa rahoittaman koulutuksen on kytkeydyttävä yrityksen strategiseen kehittämissuunnitelmaan, ja yritykseltä edellytetään entistä tarkempaa käsitystä siitä, mikä on sen todellinen kehittämistarve ja mitä se on itse valmis resursoimaan ja investoimaan. Osaamistarpeista ja yksittäisistä ammattitaitoa lisäävistä koulutuksista tarkastelukulma laajenee työelämän koko prosessiin: miten kehitetään henkilöstön osaamista, johtamista, työprosessien sujuvuutta, kannustavuutta ja henkilöstön hyvinvointia. (ELY-keskus 2011) Yhtäläillä yhteishankintana toteutetun koulutuksen on kytkeydyttävä koulutuksen järjestäjän strategiseen työelämäpalvelujen kehittämissuunnitelmaan. Koulutuksen järjestäjän on tunnistettava yhteistyössä yrityksen kanssa todellinen kehittämistarve sekä huolehdittava riittävästä resursseista jo työelämäpalvelujen suunnitteluvaiheista asti.

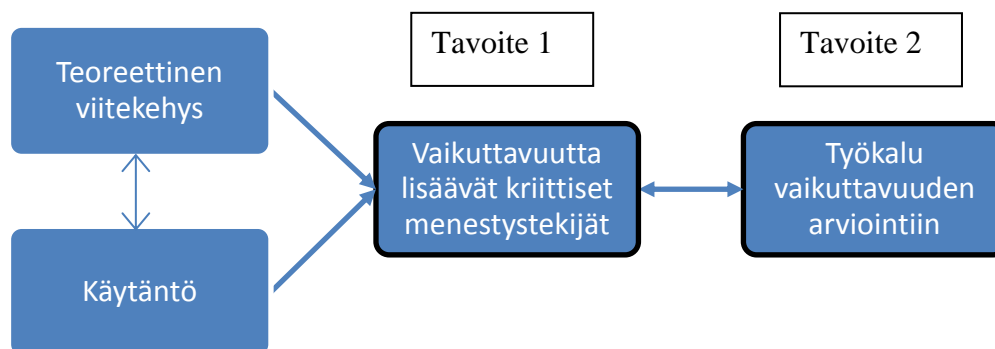
Miksi koulutuksen järjestäjien tulee panostaa työelämäpalvelujen vaikuttavuuteen yrityksen näkökulmasta katsottuna? Kehittämiskumppanuuksiin kannustetaan, mutta mitä kehittämiskumppanuudella lopulta tarkoitetaan? Millä tavoin kehittämisen tulokset näkyvät, ovatko kehittämiseen tehdyt panostukset olleet oikeaan osuneita? Entä jos kehittämistyö olisi jäänyt tekemättä, mikä asia olisi pielessä tai jäänyt toteutumatta? Miten koulutuksen järjestäjä voi edesauttaa työelämäpalvelujen vaikuttavuutta pitkällä tähtäimellä? Muun muassa näitä kysymyksiä koulutuksen järjestäjien tulisi miettiä, jotta yritysyritysyhteistyön koulutuspoliittisin linjauksiin ja työelämän haasteisiin tulisi vastattua.

Tulevaisuuden haasteet ja mahdollisuudet huomioiden, koulutuksen järjestäjien tulee muuttaa toimintatapojaan ja asenteitaan koulutuksen tarjoajasta yrityksen liiketoiminnan kehittäjäksi ja kumppaniksi sekä palvelun toteuttajasta tulosten toteuttamiseen. Jotta kehittämiskumppanuuksissa voitaisiin aidosti kehittää osaamisen kehittämispalvelujen vaikuttavuutta, laatua ja osuvuutta, pitää ymmärtää vaikuttavuutta edistävät ja ehkäisevät seikat sekä kyetä arvioimaan vaikuttavuutta. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia pidetään haastavana, ellei jopa mahdottomana, koska ulkopuolisia tekijöitä ja muuttujia on paljon. Tarve vaikuttavuuden arvioimiselle on kuitenkin kaikilla osapuolilla, kuten koulutuksen järjestäjällä, yrityksellä sekä rahoittajalla, koska vähäiset resurssit on suun-

nattava oikein ja panos/tuotos-suhde saatava kohdalleen. Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulun työelämäpalveluyksikkö Synergosin mukaan muuntuminen tuote- ja tuotantolähtöisestä yrityksestä asiakaslähtöiseksi palveluyritykseksi edellyttää määrätietoista muutosta. Muutoksen rakennuspuita ovat mm. osaamisen lisääminen, toimintamallien muutos sekä liiketoimintamallien kehittäminen. Palveluliiketoiminnan menestyksessä toteuttaminen vaatii kykyä ymmärtää asiakasta ja luoda ratkaisuja, jotka tuovat lisäarvoa asiakkaalle. (Synergos 2013)

1.2. Opinnäytetyön tavoitteet

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on kirjallisuuden sekä käytännön työn aktiivisella vuoropuhelulla selvittää vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden kriittisiä menestystekijöitä sekä luoda työkalu vaikuttavuuden jatkuvaan arviointiin kehittämiskumppanuuksissa (Kuvio 1). Eri koulutus- tai arviointimenetelmiä ei ole tarkoitus käsitellä laajasti, koska ne ovat tapauskohtaisia. Opinnäytetyö tukee kohdeorganisaatiossa toteutettavan kehittämiskumppanuuden lisäksi oppilaitosta uusien kehittämiskumppanuuksien rakentamisessa ja vaikuttavuuden lisäämisessä. Tarkoituksena on myös dokumentoida kehittämiskumppanuuksien parissa toimiville, oppilaitosten tai yritysten, vastuushenkilöille käytännön esimerkki tiiviistä oppilaitos-yritys-yhteistyöstä.



KUVIO 1. Opinnäytetyön tavoitteet.

1.3. Opinnäytetyön rakenne

Johdantoluvussa kuvataan aihepiirin esittelyn jälkeen opinnäytetyön tavoitteita, työn rakennetta sekä tässä työssä käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksellista lähestymistapaa. Toisessa luvussa esitellään opinnäytetyön kohteena oleva yritys, verrataan kehittämiskumppanuuden ominaispiirteitä yrityksen ulkopuolisiin koulutuksiin sekä esitellään vaikuttavuutta lisääviä kriittisiä menestystekijöitä. Kolmannessa luvussa kuvataan koulutuksen vaikuttavuutta ja sen arviointia sekä arviointityökalun lähtökohdat. Neljäs luku puolestaan esittelee kehittämiskumppanuuden vaikuttavuuden arviointiin tarkoitetun työkalun rakentamista kohta kohdalta. Viidennessä luvussa arvioidaan opinnäytetyön tuloksia sekä sovellettavuutta ja viimeisessä luvussa esitellään johtopäätökset.

1.4. Tutkimusmenetelmät ja -prosessi

Opinnäytetyön lähtökohtana oli Pirkanmaan aikuisopiston, sekä Finncont Oy:n välinen kehittämiskumppanuus, missä kirjoittaja oli työskennellyt oppilaitoksen edustajana jo ennen tutkimuksen aloittamista. Opinnäytetyön aihe syntyi sekä yrityksen että oppilaitoksen käytännön tarpeista sekä henkilökohtaisesta kiinnostuksesta aihealueeseen. Tavoitteena oli lisätä opinnäytetyön kohteena olevan kehittämiskumppanuuden vaikuttavuutta, ja samalla sekä selvittää että ymmärtää vaikuttavuutta lisääviä menestystekijöitä kehittämiskumppanuuksissa yleensä. Lisäksi opinnäytetyön tavoitteena oli luoda kehittämiskumppanuuden vaikuttavuuden jatkuvaan arviointiin työkalu, jolloin kyseessä on konkreettinen tuotos. Kirjallisuudesta tutkittua tietoa sovellettiin käytännön työhön sekä käytännön työhön etsittiin perusteluja kirjallisuudesta. Opinnäytetyön aineistonkeruu perustui hermeneutiikkaan ja siinä käytettiin havainnointia, haastatteluja sekä toiminnan aikana syntyneitä dokumentteja. Tuloksia on tarkoitus hyödyntää myös oppilaitoksen olemassa olevissa ja tulevaisuudessa kehittämiskumppanuuksissa. Opinnäytetyön lähestymistavaksi voidaan siis määritellä konstruktivinen toimintatutkimus, mitä toteutettiin syksystä 2011 kevääseen 2013 tiiviissä yhteistyössä yrityksen edustajien kanssa.

Kasanen ym. (1991, 321) korostavat, että toimivan tai pätevän konstruktion tulee olla relevantti, yksinkertainen ja helppokäyttöinen. Seuraavassa kuvataan tutkimuksen eteneminen konstruktivisen tutkimuksen prosessiin (Kasanen ym. 1991) sovellettuna.

1. *Mielekkään ongelman etsiminen*

Opinnäytetyön aihe syntyi sekä työelämän että oppilaitoksen tarpeista. Kirjallisuuskatsauksen ja yhteistyöverkoston jäsenten haastatteluilla selvitettiin koulutuksen järjestäjien sekä yritysten tarpeita arvioida työelämäpalvelujen vaikuttavuutta. Havaittiin, että vastaavien haasteiden parissa toimivat muutkin yritysysteistyötä tekevät toimijat ja tarvetta käytännönläheiselle vaikuttavuustutkimukselle löytyy.

2. *Syvällisen teoreettisen ja käytännöllisen tiedon hankinta tutkimuksen ja kehittämisen kohteesta*

Näkökulmaksi valittiin yrityksen organisaatiotason näkökulma, joskin myös oppilaitoksen näkökulma kehittämiskumppanuudessa luonnollisesti korostui. Opinnäytetyön kohteesta hankittiin tietoa pääosin laadullisin menetelmin, koska lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Toimintatutkimuksen kesto oli noin 1,5 vuotta, minkä aikana toimintaprosesseja arvioitiin ja kehitettiin yhteistyössä yrityksen kanssa. Opinnäytetyössä hyödynnettiin monenlaisia menetelmiä, kuten yksilö- ja ryhmähaastatteluja, aivoriihi-menetelmiä sekä erityisesti havainnointia. Grönforsin (2007) mukaan havaintojen teko on olennainen osa arkielämäämme, eikä tieteessä tehty havainnointi eroa siitä mitenkään. Havaintoja tekemällä pyritään saamaan aineistoa määrätyn ongelman tai ilmiön eri tekijöistä. Tieteellisessä havainnoinnissa ohjataan enemmän, mitä ja miten havaintoja tehdään, ja erityisesti työstettäväksi havaintoaineistoa analyysin avulla johtopäätöksiksi. (Grönfors 2007, 151-153) Yhteistyö yrityksen johdon, työnjohdon sekä työntekijöiden kanssa oli tiivistä ja yrityksen edustajat olivat sitoutuneita tutkimuksen toteuttamiseen. Lähes kuukausittain kokoontuvassa ohjausryhmätyöskentelyssä seurattiin ja arvioitiin opinnäytetyön etenemistä.

Tietoperustan määrittelyssä hyödynnettiin tutkimuksia ja raportteja koulutuksen ja hanketoiminnan vaikuttavuustekijöistä sekä vaikuttavuuden arvioinnista ja arvioitiin niiden soveltuvuutta kehittämiskumppanuuteen. Kirjallisuudesta saatavaa tietoperustaa hyödynnettiin käytännöstä nousseiden tekijöiden perustelemiseen ja vastaavasti käytännön tekijöillä perusteltiin tai kyseenalaistettiin kirjallisuudesta nousseet tekijät.

3. *Ratkaisujen laatiminen*

Käytännön tutkimuksen sekä kirjallisuuden avulla koottiin vaikuttavuutta lisäävät kehittämiskumppanuuden menestystekijät. Tältä osin opinnäytetyössä oli myös tapaustutkimuksen piirteitä. Työkalu kehittämiskumppanuuden jatkuvaan vaikuttavuuden arvioin-

tiin pohjautui kehittämiskumppanuuksien menestystekijöiden lisäksi kirjallisuudesta löydettyihin arviointimalleihin, joita sovellettiin, testattiin ja muokattiin opinnäytetyön aikana. Yhteistyö kohdeorganisaation kanssa oli tiivistä.

4. *Ratkaisun toimivuuden testaus ja konstruktion oikeellisuuden osoittaminen*

Työkalun toimivuutta testattiin ja kehitettiin edelleen kohdeorganisaatiossa toteutettavassa kehittämiskumppanuudessa.

5. *Ratkaisussa käytettyjen teoriakytkentöjen näyttäminen ja ratkaisun uutuusarvon osoittaminen*

Koulutuksen järjestäjät toteuttavat yrityksille ja julkisyhteisöille työelämäpalveluja usein hankkeina tai yksittäisiä yrityksille räätälöityjä koulutus- ja kehittämispalveluja tarjoten. Yhteistyö yrityksen kanssa saattaa jäädä pinnalliseksi. Tässä työssä esitetty kehittämiskumppanuus on pitkälle viety sekä aitoon yhteistyöhön perustuva, ja se tuottaa lisäarvoa molemmille osapuolille. Työkalun avulla kehittämiskumppanuuksille voidaan rakentaa vaikuttavuutta lisäävä ja tulevaisuuden haasteisiin vastaava palvelumalli.

Tuloksia esiteltiin eri tahoilla ja palautteen perusteella se osoittaa innovatiivista ja uutta lähestymistapaa oppilaitos-yritysyhteistyöhön. Opinnäytetyössä on siten myös piirteitä innovaatiotutkimuksesta.

6. *Ratkaisun soveltamisalueen laajuuden tarkastelu*

Työkalua testattiin ja sovellettiin opinnäytetyön aikana kahdessa projektissa ja sen soveltuvuus erityyppisiin hankkeisiin ja toimintamalleihin osoitettiin.

2 VAIKUTTAVUUTTA LISÄÄVÄN KEHITTÄMISKUMPPANUUDEN RAKENTAMINEN

2.1. Kehittämiskumppanuussuhde Akatemia

Opinnäytetyön kohteena oli noin neljän vuoden ajan aktiivisesti toiminut ja jatkuvasti kehittyvä pk-yrityksen, Finncont Oy:n, sekä toisen asteen ammatillista aikuiskoulutusta järjestävän oppilaitoksen, Pirkanmaan aikuisopiston, välinen kehittämiskumppanuussuhde, mistä tässä työssä käytetään nimeä Akatemia. Kirjoittaja on toiminut oppilaitoksen vastuuhenkilönä Akatemiassa toissijaisen toimipisteen sijaitessa yrityksen tiloissa.

Finncont Oy on virtolainen prosessiteollisuuden toimija, jolla on omat suunnittelu-, myynti- ja tuotantoyksiköt. Henkilöstöä on noin 130. Kaikki yrityksen henkilöstön osaamisen kehittämiseen liittyvät toimet koordinoidaan Akatemian kautta. Akatemian koordinointi ja käytännön tehtävät hoidetaan oppilaitoksen edustajien toimesta, jolloin sekä yritys että oppilaitos voivat keskittyä ydinosaamiseensa. Akatemiassa on toteutettu sekä tutkintoon johtavaa koulutusta että yritykselle räätälöityä täydennyskoulutusta pääosin tuotantohenkilöstölle. Koulutuksien lisäksi on kehitetty muun muassa eri toimintaprosesseja, kuten viestintä- ja perehdytys suunnitelman ja materiaalin laadintaa, työnopastajamallin luomista sekä 5S-mallin soveltamista. Rahoitus on järjestetty pääosin työvoimahallinnon, yrityksen ja oppilaitoksen välisenä yhteishankintakoulutuksena sekä yrityksen omarahoituksena.

Akatemian avulla yritys tavoittelee tuottavuuden, kilpailukyvyn ja osaavan työvoiman saatavuuden parantamista. Vuosien saatossa Akatemiassa on kokeiltu useita eri toimintamalleja lähtien yksittäisistä koulutuksista selkeän osaamisen kehittämisspolun rakentamiseen työntekijöille. Menetelmät ovat kehittyneet ja tällä hetkellä pääpaino on ongelma-perusteisessa oppimisessä sekä tuotannon akuutteihin ongelmiin vastaamisessa koulutuksen keinoin. Viime aikoina Akatemiassa on keskitytty, osin tämänkin opinnäytetyön ansiosta, vaikuttavuuden parantamiseen pitkällä tähtäimellä. Oleellista on tiedostaa, mitä on tarkoitus muuttaa koulutuksen tai muun toiminnan avulla, mitä tapahtuu koulutusjakson jälkeen ja miten muuttuneet toimintatavat saadaan pysyviksi käytänteiksi.

2.2 Yrityksen ulkopuolisten koulutuksien haasteita

Koulutus on kallis investointi. Silti sen tavoitteisiin ja tuotoksiin kiinnitetään yleensä liian vähän huomiota. Koulutustapahtuman toteutus on tärkeämpi kuin sitä edeltävä tavoitteiden ja tarpeiden kartoittaminen. Vastaavasti koulutustapahtuman varjoon jää myös koulutuksen hyödyn varmistaminen. (Hämäläinen 1988, 46) Koulutuksen oletetaan tuottavan yritykselle lisäarvoa, mutta tavoitteiden toteutumista ei aina jälkeensä arvioida.

Tiivis yhteistyö koulutuksen järjestäjän ja yrityksen välillä on olennainen tekijä koulutusten vaikuttavuuden kannalta. Robinson ja Robinson (1989) ovat esittäneet yhtälön:

$$\text{oppimiskokemus} \times \text{työympäristö} = \text{koulutuksen liiketaloudellinen tulos.}$$

Jos jompikumpi tekijöistä on nolla, myös koulutuksen tulos on nolla. Vaikuttavaan koulutukseen päästään siis vain koulutuksen järjestäjän ja yrityksen välisellä yhteistyöllä. Koulutuksen järjestäjän vastuulla on tarjota osallistujille tarkoituksenmukainen oppimiskokemus ja luoda edellytykset sille, että koulutuksessa opitaan se, mikä oli tarkoituskin. Yrityksen avainhenkilöiden on puolestaan varmistettava, että koulutuksessa opittua tuetaan työpaikalla ja tarjotaan soveltamismahdollisuutta uudelle tiedolle. Parhaan tuloksen saavuttamiseksi asiakas tulisi sitouttaa koulutusprosessiin jo suunnitteluvaiheessa, jolloin olisi mahdollista varmistaa, että koulutus vastaa oikeisiin tarpeisiin ja että työympäristö tukee koulutuksessa opittujen asioiden soveltamista käytäntöön. (Robinson ja Robinson 1989, 11)

Vahervan (1999) mukaan Robinsonien peräänkuuluttama asiakasorganisaation johdon sitoutuminen kouluttajan kanssa yhteiseen hankkeeseen on idealistinen. Todellisuutta on pikemminkin se, että johdolla on kädet täynnä liikkeenjohdollisia töitä ja yrityksen johdosta odottaa kouluttajan ja koulutusorganisaation hoitavan työn alusta loppuun asti. Organisaation ulkopuolisella kouluttajalla ei kuitenkaan aina ole mahdollisuutta vaikuttaa työpaikan olosuhteisiin, joten koulutuksen vaikutukset saattavat siitä syystä jäädä vaikutukseltaan vaillinaiseksi. (Vaherva 1999, 92)

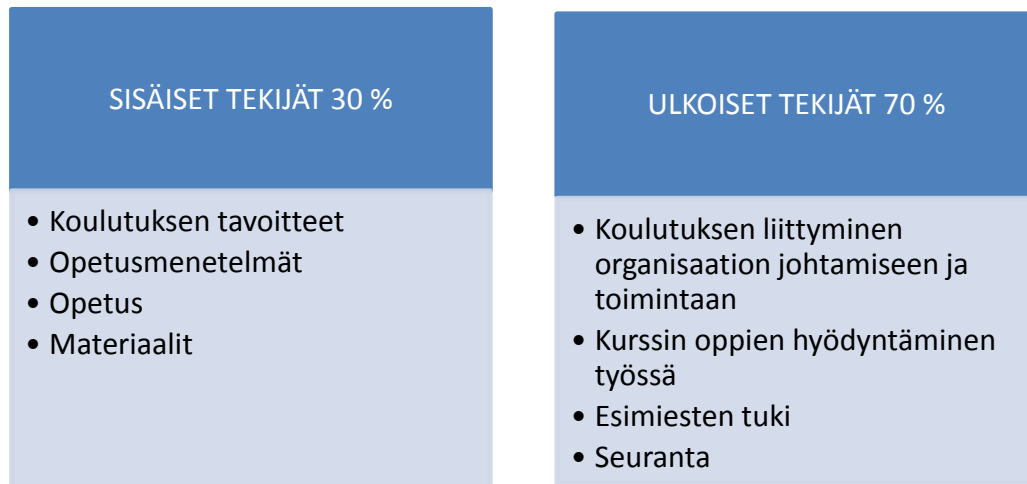
Yritykset voivat järjestää henkilöstökoulutusta monin eri tavoin. Ensinnäkin markkinoilla on useita henkilöstökoulutukseen erikoistuneita organisaatioita, joilta yritykset

voivat ostaa koulutusta. Toiseksi monissa yrityksissä on oma erillinen koulutusyksikkö, joka järjestää koulutusta henkilöstölle. Koulutusta voidaan näiden lisäksi järjestää myös kiinteästi työpaikalla. Kouluttajina toimivat tällöin osaavat työntekijät ja/tai esimiehet. Yrityksen ulkopuolisen organisaation järjestämän koulutuksen ongelmina ovat usein irrallisuus koulutuksen kohteena olevan yrityksen työtodellisuudesta ja heikko vastavuus yrityksen tarpeisiin (Strömmer 1999, 205).

Yrityksissä ei aina tunneta koulutuksen sisältöä riittävän tarkasti, mikä johtuu usein siitä, etteivät koulutusta ostavan yrityksen edustajat ole olleet mukana suunnittelemassa koulutusta (Aalto ym. 1998, 68). Vahervan (1999) mukaan yritysten hankkima koulutus vain harvoin perustuu tehtyyn analyysiin koulutuksen tarpeesta. Osaksi tämän vuoksi koulutuksen vaikutukset yrityksen toimintaan ovat rajallisia. Usein tilanne on se, että koulutukseen osallistuvat kokevat kyllä koulutuksessa käsitellyt asiat mielenkiintoisiksi, mutta eivät voi hyödyntää niitä omassa työssään. Syitä voivat olla totutut työtavat, työn tietynlainen organisointi ja omien työtehtävien tarkka ja joustamaton määrittely. (Vaherva 1999, 91).

Ojasalo ja muut (2009, 18) puhuvat kehittämisestä arki ajattelulla, jolloin pyritään ratkaisemaan käytännöstä nousseita ongelmia tai uudistamaan käytäntöjä. Tietoa kerätään käytännöstä ja teoriasta sattumanvaraisesti ja päätökset perustuvat pitkälti omiin ideoihin, joita ei juuri perustella ja arvioida kriittisesti. Jos jokin käytäntö osoittautuu yrityksessä toimivaksi, se otetaan käyttöön muussakin toiminnassa. Tällöin kehittämistä tapahtuu, mutta se on enemmän sattumanvaraista eikä kovin systemaattista. Yhteistyötä tehdään usein vain yrityksen nimetyn vastuuhenkilön kanssa ja keskitytään yksittäisten koulutuspalvelujen toteuttamiseen. Saatavan palautteen perusteella arvioidaan koulutuksen onnistumista ja välitöntä vaikutusta.

Kantanen (1996) on väitöskirjassaan tutkinut henkilöstökoulutuksen tuloksellisuutta, jonka tekijät voidaan jakaa hänen mukaansa koulutuksen kannalta sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin (Kuvio 2).



KUVIO 2. Tuloksellisen henkilöstökoulutuksen tekijät (Kantanen 1996, 173).

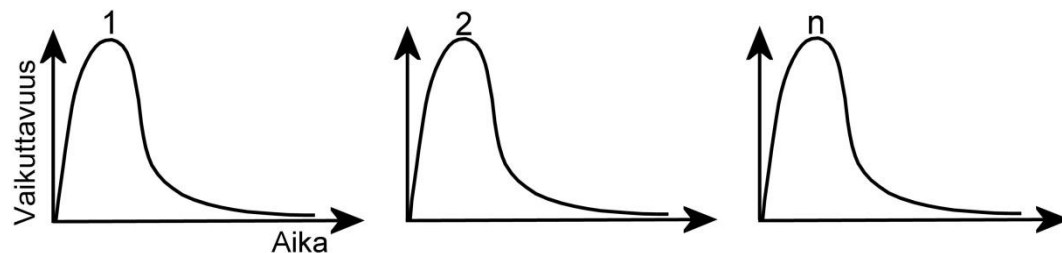
Yksittäisissä koulutuksissa koulutuksen järjestäjä voi vaikuttaa pääosin koulutuksen sisäisiin tekijöihin ja yritys ulkoisiin. Näiden tekijöiden painoarvot jakautuvat seuraavasti: organisaatio 70 % ja koulutus 30 %. Koulutuksen järjestäjän mahdollisuudet vaikuttaa koulutuksen vaikuttavuuteen irrallisissa yksittäisissä koulutuksissa ovat siis rajalliset, jos yritys ei sitoudu riittävästi yhteistyöhön. Kantasen tutkimuksen mukaan puutteita toteutuneessa henkilöstökoulutuksessa oli havaittavissa erityisesti koulutuksen liittymisessä organisaation johtamiseen ja toimintaan, kurssien oppien hyödyntämisessä koulutuksen jälkeen sekä esimiesten tuessa. (Kantanen 1996, 173). Hyvin toteutetut koulutukset jäävät siis helposti vaille vaikuttavuutta, jos yritys ei sitoudu koulutukseen riittävästi ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja sen jälkeen.

Syitä koulutuksen tehottomuuteen saattaa olla monia. Ongelmana on usein henkilöstön kehittämisen näkeminen erillisenä saarekkeena, jolla ainoastaan huolehditaan työntekijöiden ammattitaidosta. Ilman kokonaisvaltaisempaa lähestymistä yrityksen toiminnan kehittämiseen nämä yksittäiset kehittämishankkeet jäävät tehottomiksi. Koulutus puoltaa paikkaansa yksilön ammattitaidolle olennaisten tietojen ajantasaistamisessa, mutta laajemmissa muutoksissa tarvitaan muitakin toimenpiteitä. (Strömmer 1999, 195)

Heti koulutuksen jälkeen kerätyn palautteen perusteella koulutus koetaan yleensä hyvinkin hyödyllisenä. Kun myöhemmin on mitattu koulutuksen siirtovaikutuksia ja niiden pysyvyyttä, ei ole juurikaan voitu osoittaa, että opittu olisi siirtynyt työhön. Baldwin ja Ford (1988) esittävät niinkin pessimistisiä arvioita, että korkeintaan 10 prosenttia koulutukseen uhratusta panostuksesta tuottaisi työpaikalla ilmenevää siirtovaikutusta,

saati aikaansaasi vaikuttavuutta (Baldwin ja Ford, 1988). Vahervan (1999) mukaan yleisesti ottaen ulkoistetusta henkilöstökoulutuksesta, eli muodollisesta koulutuksesta, ei välttämättä siirry taitoja työssä käytettäväksi. On sanottu, että useimpien formaalien koulutustapahtumien kohdalla siirtovaikutus eli transfer koulutuksesta työhön jäi korkeintaan 30 prosenttiin, eli kaksi kolmasosaa koulutuksessa käsitellyistä asioista jää joko oppimatta tai sitten syystä tai toisesta opittua ei voida soveltaa työssä niin, että opittu näkyisi uusina toimintavalmiuksina. (Vaherva 1999, 93) Lemminkäisen (2011) mukaan perinteisen henkilöstökoulutuksen siirtovaikutus näyttää jäävän vähäiseksi, ja koulutusinvestoinneista iso osa valuu hukkaan. Koulutuspalvelujen hankintakustannusten lisäksi menetetään paljon työaika, joka yhä kiireisemmäksi käyvässä työelämässä on rahaakin niukempi resurssi.

Akatemian alkuvaiheen toimintaa arvioitaessa havaittiin, että irralliseksi jääneissä koulutuksissa aikaansaadut muutokset asenteissa tai työtavoissa organisaatiotasolla jäävät vähäiseksi. Ilman erityisiä toimenpiteitä, kuten työssäoppimisen ohjausta, palattiin helposti vanhoihin tapoihin. Kuviossa 3 on esitetty karkea kuvaus koulutuksen vaikuttavuudesta kehittämiskumppanuuden ulkopuolisissa koulutuksissa.



KUVIO 3. Kehittämiskumppanuuden ulkopuolisten koulutusten vaikuttavuus ajan funktiona (Nieminen ja Kumpu 2012).

Tilanne on kuvatus kaltaisen silloin, jos henkilöstöä koulutetaan harvoin ja ei-systemaattisesti. Irralliseksi jäävät koulutukset aloitetaan aina ”nollasta”, niissä usein innostutaan ja ne koetaan hyödylliseksi. Uudet menetelmätkin saatetaan ottaa käyttöön. Jos koulutuksen jälkeen ei tehdä mitään toimenpiteitä, kuten sovelleta opittua omaan

työhön riittävän pitkää aikaa, mahdollisteta opitun käyttöönottoa ja tueta pysyvyyttä, koulutuksen vaikuttavuus laskee hyvin nopeasti ja vanhoihin työtapoihin palataan.

2.3 Vaikuttavan kehittämiskumppanuuden ominaispiirteitä

2.3.1 Kumppanuus

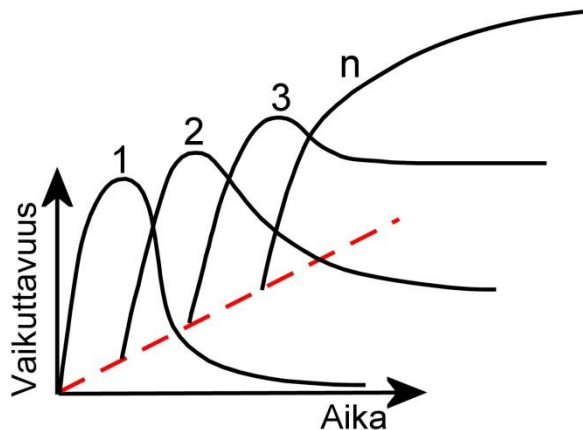
Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 265) mukaan kansainvälisessä tutkimus- ja kehittämiskirjallisuudessa kumppanuus on määritelty eri tavoin ja määrittelyperusteena on ollut kumppanuutta edellyttävä ongelma, kumppanuuden tunnuspiirteet, toteutustavat ja käyttäytymismuodot. Tunnuspiirteinä on vapaaehtoisuus, keskinäinen luottamus ja tasa-vertaisuus, yhteisen kehittämisen kohde, yhteiset tavoitteet ja niiden toteutukseen liittyvä sitoutuminen ja strategia, yhteiset toimintaperiaatteet ja -ohjeet sekä jaettu johtajuus ja resurssit.

Vesalaisen (1996) mukaan verkostoituminen ja yhteistyö aloitetaan yleensä löyhemmästä yhteistyömuodosta, minkä jälkeen yhteistyötä voidaan syventää siirtymällä tiiviimpään yhteistyöhön, kohti aitoa kumppanuutta. Verkostosuhteita voidaan kutsua kumppanuuksiksi yleensä vasta, jos side on vahva ja molemminpuolinen. Raijn (2007, 22) mukaan kumppanuuteen kuuluu erilaisten roolien jakamista ja sopimista. Kumppanuuden rakentumisessa myös yhteisen arvopohjan tietoinen tunnistaminen on tärkeää. Yhteisö oppii kehittämistyön edetessä. Päämäärään edetään yhdessä etsimällä, saavutuksia ja etenemisvaiheita arvioimalla ja yhteistä osaamista hankkimalla. Kehittämistyöhön kuuluvat jatkuva oman oppimisen arviointi, yhdessä opitun arviointi, kehittämistyön etenemisen ja vaikuttavuuden arviointi sekä uuden tiedon rakentumisen yhteinen arviointi.

Akatemiassa koulutuksen järjestäjän työelämäpalvelut on rakennettu kiinteäksi osaksi yrityksen osaamisen kehittämistä. Kumppanuus merkitsee yhdessä tekemistä ja jatkuvaa kehittämistä sekä kehittymistä, joten sitä voidaan kutsua kehittämiskumppanuudeksi. Luottamus perustuu vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Sekä yritysjohto että koulutuksen järjestäjä kokevat yhteistyön tuottavan lisäarvoa kummallekin osapuolelle. Koulutuksen järjestäjä saa arvokasta käytännön kokemusta tiiviistä työelämäyhteistyöstä ja yritys puolestaan koulutusalan ammattilaisten tuen yrityksen osaamisen kehittämiseksi.

Yhdessä kehittämällä yrityskohtaisia toimintatapoja ja koulutuksia yrityksen tarpeisiin, molempien osapuolien osaaminen kasvaa.

Akatemiassa havaittujen kokemusten perusteella kehittämiskumppanuudessa tapahtuvaa vaikuttavuuden kasvua yksittäisiin, irrallisiin koulutuksiin, voidaan kuvata seuraavan kuvion avulla (Kuvio 4):



KUVIO 4. Koulutusten vaikuttavuus ajan funktiona kehittämiskumppanuuksissa (Nieminen ja Kumpu 2012).

Kehittämiskumppanuuden ulkopuolisiin koulutuksiin verrattuna vaikuttavuuden lähtötaso nousee kehittämiskumppanuuden kasvaessa, koska kehittämiskumppanuuden osapuolet oppivat yhdessä ja yhteisiä toimintamalleja kehitetään. Yhteisesti asetettujen tavoitteiden sekä huolellisen suunnittelun avulla yksittäisiä koulutuksia voidaan suunnata organisaatiotason tukemaan vaikuttavuutta. Voidaankin puhua oppivasta kumppanuudesta.

Akatemiassa vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden ominaispiirteiksi ja menestystekijöiksi tunnistettiin muun muassa seuraavia asioita käytännön työtä havainnoimalla sekä eri osapuolien haastatteluilla, joihin etsittiin tukea kirjallisuudesta:

Edellytykset vaikuttavuutta lisäävälle kehittämiskumppanuudelle:

- Yrityksen tarve kehittämiselle
- Johdon sitoutuminen

- Vastuuhenkilöiden osaaminen, ominaisuudet ja verkostot
- Resurssit

Kehittämiskumppanuuden toimintakulttuurin keskeiset vaikuttavuutta lisäävät menestystekijät ovat:

- Luottamus
- Läheisyys ja näkyvyys
- Yhdessä kehittäminen ja kehittyminen
- Pitkäjänteisyys
- Hyötyjen tunnistaminen

Yksittäisessä koulutuksessa vaikuttavuutta lisäävät menestystekijät ovat:

- Esimiehen sitoutuminen, tuki ja ohjaus
- Kouluttajien osaaminen
- Koulutusjärjestelyt
- Motivaatio oppia ja muuttaa/muuttua

2.3.2 Edellytykset vaikuttavalle kehittämiskumppanuudelle

Yrityksen tarve kehittämiselle

Lähtökohtana oppilaitoksen ja yrityksen väliselle kehittämiskumppanuudelle on yrityksen aito tarve kehittämiselle. Raijn (2007) mukaan kehittämiskohteiden idea voi olla peräisin yritysjohtolta, työntekijöiltä tai koulutuksen järjestäjän edustajalta tai se voi olla yhdessä ideoitu esimerkiksi ohjausryhmässä. Se voi olla ongelmaperustainen, jolloin etsitään ratkaisua työelämässä havaittuun ongelmaan joko lyhyellä tai pitkällä tähtäimellä. Toisaalta se voi olla myös uudistamisperustainen eli uudenlaisten ratkaisujen, jopa innovaatioiden, luomista tavoitteleva. (Raij 2007, 25)

Väänäsen (2012, 37) mukaan edelleen suurin osa työelämälähtöisistä hankkeista käynnistyy tutkimuslaitoksen tai oppilaitoksen aloitteesta rahoittajan intressit tietäen. Suunnitellaan siis hankkeita, joihin on rahoitusta saatavissa, jos yritykset saadaan kiinnostumaan hankkeista. Asiakkaan tarpeen tulisi aina olla toiminnan lähtökohtana.

Akatemiassa yrityksen tarve koko henkilöstön osaamisen kehittämiseksi lähtee muun muassa kiristyvistä kilpailutilanteista, johon voidaan vastata esimerkiksi omaan ydinosaamiseen keskittymällä tai osaavan työvoiman saatavuuden turvaamiseen moniosaimista lisäämällä. Yrityksellä on paljon organisaation sisäistä osaamista, mitä ei oppikirjoista lukemalla tai yrityksen ulkopuolisilla koulutuksilla voi hankkia. Tiedot ja taidot pitää saada siirtymään systemaattisesti työntekijältä toiselle. Yritys haluaa myös luoda jatkuvaa kehittämistä ja oppimista tukevan työympäristön. Akatemian tunnuslauseena onkin: ”Olemme ylpeitä osaamisestamme”, mikä kuvastaa hyvin tätä tavoitetta.

Johdon sitoutuminen

Kaikkien osapuolien sitoutuminen on oleellista vaikuttavan kehittämiskumppanuuden luomisessa, mutta ilman yritysjohton sitoutumista on vaikea puhua aidosta kehittämiskumppanuudesta. Yritysjohton oma esimerkki yhteistyöhön ja kehittämiseen sitoutumiseen on tärkeä. Tämä näkyy Akatemiassa esimerkiksi siinä, miten yritysjohto priorisoi korkealle ohjausryhmän kokoukset tai työntekijöiden osallistumisen koulutukseen muihin töihin nähden.

Työnantajan tulee mahdollistaa, että henkilöstö voi siirtää opittuja asioita ja taitoja käytäntöön ja työhönsä ilman esteitä. Vaikuttava koulutus rakentuu kouluttajan ja johdon väliseen asiakassuhteeseen, johon sisältyvät koulutuksen nimiin liittyvät asiat, kuten tarvekartoitus, koulutuksen toteutus ja sen arviointi. Kouluttajan ja johdon tulee todella sitoutua koulutukseen ja sen tarkoitukseen, jotta se olisi vaikuttavaa. Pelkkä kouluttajan sitoutuminen koulutukseen ei voi taata vaikutusta; kouluttaja ei voi antaa takuita siitä, mitä työpaikalla tapahtuu. (Vaherva 1999)

Äimälä, Tuomi ja Wallin (2005, 15) esittävät artikkelissaan, että johdon sitoutuminen ja näkyvä osallistuminen on kaikkein merkityksellisintä kehittämistyön toteutuksessa. Kaikki työntekijät tarkkailevat sitä ja elävät sen mukaisesti. Jos johdon ja esimiesten kesken ei olla yhtä mieltä prosessin merkityksellisyydestä, se helposti hajottaa koko prosessin. Johto mahdollistaa kehittämisen ja esimiehet vetävät henkilöstön mukaan sekä puolestaan mahdollistavat muutostoimet.

Vastuuhenkilön osaaminen, ominaisuudet ja verkostot

Koulutuksen järjestäjän työelämäpalveluissa toimivalta yhdyshenkilöltä vaaditaan monenlaista osaamista ja taitoja. Kehittämiskumppanuus perustuu pitkälti ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Vaikuttavan kehittämiskumppanuuden yksi peruskivi onkin vastuuhenkilöiden sosiaaliset taidot ja verkostonluomiskyvyt. Olemassa olevia verkostoja hyödyntämällä toimintaan saadaan laajempaa näkökulmaa tai vaikkapa asiantuntijakouluuttajia. Osaaminen kehittyy ajan myötä, mutta motivaatio itsensä kehittämiseen pitää löytyä.

Ojasalon ym. (2009, 11) mukaan kehittämistyössä on tärkeää tuntea ja osata käyttää erilaisia menetelmiä. Menetelmäosaaminen koostuu useista taidoista ja tiedoista. Kehittämisprosessissa tarvitaan monenlaisia tiedonhankintataitoja, taitoa erottaa oleellinen epäoleellisesta, käyttökelpoisten ratkaisujen rakennustaitoja sekä innovaatio-osaamista. Menetelmäosaamiseen kuuluu myös kehittämistyön tulosten jakaminen erilaisten esitteilyjen ja dokumenttien avulla. Tässä kaikessa korostuvat järjestelmällisyys sekä oman ajattelun ja toiminnan sekä hankitun tiedon ja kehitettyjen ratkaisujen kriittinen arviointi.

Ojasalo ja muut (2009) esittävät kirjassaan, että lisäksi vaaditaan projektityön ja kehittämisen osaamista. Kehittämisen osaaminen näkyy esimerkiksi aloitteellisuutena, oman työn ja yhteisen tekemisen arviointina, innovatiivisuutena, vuorovaikutuksena, verkostoitumisena, tiedon tuottamisena sekä monipuolisena menetelmäosaamisena. Kehittämistyössä on keskeistä soveltaa, muokata ja luoda uusia ratkaisuja sekä saada muutkin tukemaan niitä ja sitoutumaan niihin. (Ojasalo ym. 2009, 20) Poell, Pluijmen ja van der Krogt (2003) esittävät, että koulutuksen kuluessa tulisi rohkaista koulutukseen osallistujia ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Osaamisen kehittämisestä vastaavan rooli tulisi nähdä pikemminkin koulutusprosessin neuvonantajana kuin suunnittelijana. (Poell ym. 2003) Koulutuksen järjestäjän yhteyshenkilöltä ja toimintatavoilta vaaditaan myös joustavuutta, jotta koulutukset pystytään toteuttamaan tuotannon tehokkuudesta paljoa tinkimättä.

Kehittämiskumppanuuksissa koulutuksen järjestäjän vastuuhenkilöllä on hyvä olla alan substanssiosaamista, mutta se ei ole välttämätöntä. Substanssiosaamisen puuttuminen

voidaan korvata esimerkiksi parityöskentelyllä, jossa esimerkiksi pedagoginen ja substanssiosaaminen on jakautunut eri henkilöille. Näin toimitaan esimerkiksi Akatemias-
sa. Oleellista on näiden eri osaamisalojen yhdistäminen ja hyödyntäminen. Työpari voi olla joko omasta koulutusorganisaatiosta tai yrityksestä. Myös Äimälä ja muut (2005, 16) suosittelevat, että kehittämisprojektia yrityksessä koordinoivalla henkilöllä olisi vähintään työpari, tai mieluiten pieni kehittämistiimi projektia varten. Tällä henkilöllä tai ryhmällä on paljon työtä ja suuri vaikutus prosessin kulussa. Yrityksen yhdyshenkilö, joka paneutuu asiaan sekä hoitaa tiedotuksen ja vastuutuksen tehokkaasti, on aarre. Kehittämiseen liittyy paljon paperityötä ja organisointia sekä yhteydenpitoa koulutusta antavaan osapuoleen. Tehokas yhdyshenkilö ei tee vain välttämätöntä, vaan hän kantaa prosessia ja huolehtii pitkäjännitteisesti suunnitellusta toiminnasta ja tilajärjestelyistä sekä muistuttamisista suuntaan ja toiseen. Yhdyshenkilöllä on valtaa vaikuttaa koko projektiin. Lisäksi hänellä täytyy olla valtuudet luoda puitteita projektille. Myös hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa ja taitonsa toimia innoittajana ovat merkityksellisiä.

Resurssit

Jotta kehittämiskumppanuutta voidaan alkaa rakentaa, pitää olla riittävästi resursseja, kuten rahaa ja aikaa. Johdon sitoutuminen ja luottamus yhteistyön lisäarvon tuottamiseen edesauttaa ajan löytymistä yhteiseen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Työelämäpalveluita voidaan toteuttaa eri rahoitusmuodoilla, kuten esimerkiksi valtionavustuksin ammatillisena lisäkoulutuksena tai työelämän kehittämis- ja palvelutoimintaan suunnatulla hankeavustuksella. Pitkäkestoisiin kehittämiskumppanuuksiin soveltuvat hyvin joko täysin yritysrahoitteinen koulutus tai yhteishankintakoulutuksena toteutettava täsmäkoulutus, missä työvoimahallinto maksaa pääosan kustannuksista ja yritys loput. Molemmissa vaihtoehdoissa koulutus voidaan toteuttaa joustavasti yrityksen tarpeiden mukaan. Perinteisesti yritys maksaa koulutuspalveluista ja niiden suunnittelusta, mutta esimerkiksi koulutus- ja palvelutoiminnan vaikuttavuuden seuranta ei yleensä huomioida tai niistä ei ole totuttu maksamaan. Vaikuttavamman kehittämiskumppanuuden ansaintalogiikkaa tuleekin uudistaa. On kuitenkin huomioitava, että mitä suurempi on yrityksen maksuosuus, sitä tarkemmin palvelujen vaikuttavuuteen, laatuun ja osu- vuuteen tullaan kiinnittämään huomiota. Yrityksen saama lisäarvo investoiduista resursseista, pitää pystyä osoittamaan.

2.3.3 Kehittämiskumppanuuden toimintakulttuurin vaikuttavuutta lisääviä menestystekijöitä

Luottamus

Näyttää siltä, että työntekijät peilaavat ja tarkkailevat heti prosessin alusta lähtien sitä, ovatko johto ja esimiehet mukana projektissa tosissaan ja sitoutuneet siihen. Kyse on vastavuoroisesta luottamussuhteesta, sillä mikäli johdon sitoutuminen ei ole näkyvää, muut seuraavat perässä. Välillä vaikuttaakin siltä, että työntekijöiden sitoutuminen ja luottamus siihen, että muutoksia voidaan saada aikaan, tapahtuu vasta sen jälkeen kun johdon ja esimiesten sitoutumisesta ollaan varmoja. Tästä syystä johdon sitoutuminen projektiin täytyy olla konkreettista ja näkyvää. (Äimälä ym. 2005, 19) Akatemian koulutuksissa työntekijät tekevät parannusehdotuksia esimerkiksi omaa työympäristöään koskien. Lista ehdotuksista ja toimenpiteistä on kaikkien näkyvillä ja niihin reagoidaan nopeasti. Tämä on lisännyt työntekijöiden muutakin aloitteellisuutta, koska luotetaan siihen, että asioille tehdään jotain ja kaikkia kuunnellaan.

Myös koulutuksen järjestäjän sekä yritysjohton välinen luottamus on erittäin tärkeää. Luottamus kasvaa lisäarvoa tuottavan kehittämiskumppanuuden edetessä ja sitä kautta moni asia helpottuu. Toisaalta luottamuksen pystyy helposti rikkomaan esimerkiksi kertomalla yrityksen asioista kolmannelle taholle. Kaikkeen yrityksen tiedon käyttöön, esimerkiksi koulutuksen järjestäjän markkinoinnissa, pitää kysyä yritykseltä lupa.

Koulutuksen järjestäjän edustaja toimii työntekijöiden ja johdon rajapinnassa, jolloin myös työntekijöiden luottamus on ansaittava. Kehittämiskumppanuudessa luottamusta eri toimijoiden välillä voi edistää muun muassa lisäämällä läpinäkyvyyttä toimintaan tehokkaalla viestinnällä ja työntekijöiden osallistamisella koulutusten ja muiden toimenpiteiden suunnitteluun, toteuttamiseen sekä arviointiin. Akatemiassa rahoittajan edustaja on mukana ohjausryhmässä, jolloin varmistetaan läpinäkyvyys ja luottamus myös rahoittajan suuntaan.

Läheisyys ja näkyvyys

Akatemiassa oppilaitos-yritysyhteistyö on viety pitkälle ja oppilaitoksen kahdella työntekijällä on oma työpisteensä yrityksen tiloissa. Oppilaitoksen työntekijät ovat kuin osa yrityksen henkilöstöä vaikka eivät paikalla päivittäin olekaan. Mukana arjessa toimiminen tuottaa monenlaisia etuja. Tiiviissä yhteistyössä muodostuu yhteiset toimintatavat ja kieli. Asioista uskalletaan rohkeammin puhua ja ongelmatilanteisiin ennätetään reagoida hyvissä ajoin. Laadullista palautetta on helpompi saada keskustelujen yhteydessä. Läheisen yhteistyön ansiosta tunnetaan yrityksen tarpeet, resurssit sekä toimenpiteiden vaikutusmahdollisuudet.

Monet ideat ovat saaneet alkunsa epävirallisissa tilanteissa, kuten yrityksen mökin kuisilla tai iltapäiväkahvilla toimistossa. Näkyvyys ja läheisyys ruokkivat myös luovuutta ja uusia, aluksi mahdottomaltakin tuntuvia, ideoita syntyy. Yrityksen henkilöstön tuntemuksen kasvaessa alkaa myös oppia, mitä kautta asiat saadaan eteenpäin tai kuka yrityksen henkilöstöstä voisi kouluttaa ja ketä. Oppilaitoksen edustajan pitää siis löytää oikeat ihmiset oikeaan paikkaan.

Jos yrityksessä ei ole koskaan koulutettu koko joukkoa systemaattisesti ja koko kehittämiskulttuuri puuttuu, on varauduttava, että yhdessä oppimisen taidon hankkiminen vie useita kuukausia, jopa vuosia. Erityisesti pitkäjännitteinen kestävä kehittäminen vaatii kurinalaista harjoittelua. Yhteisten pelisääntöjen luominen ja omaksuminen voi viedä useita kuukausia. (Äimälä ym. 2005, 15)

Yhdessä kehittäminen ja kehittyminen

Ståhlen ym. (2000) mukaan kumppanuus merkitsee yleensä laajamittaista organisaatioiden välistä yhteistyötä, joka koskettaa työntekijöitä kaikilla organisaation tasoilla. Siksi pelkästään johtajien väliset kumppanuussopimukset tai yhteisymmärrys eivät riitä tekemään kumppanuudesta toimivaa ja tuottoisaa. Ratkaisevaa on koko organisaation kyky hoitaa kumppanuuksia: yhteistyökyky ja toimintatapojen tehokkuus, joihin vaikuttavat organisaation rakenteet ja roolit sekä kulttuuri ja arvot. (Ståhle ym. 2000, 104) Kehittämiskumppanuuden käynnistäminen alkaa koko henkilöstön informoinnista, kuu-

lemisestä ja yhteisen pohjan ja suunnan etsimisestä. Parhaimmillaan saavutetaan yhteinen sitoutuminen kehittämistyöhön. Sitoutuminen ei saa estää erilaisia mielipiteitä, vaan kaikkia soraääniäkin kuullaan ja niiden kuulemiselle luodaan tilaa. (Äimälä ym. 2005, 17)

Koulutuksen järjestäjän edustajan tulisi aktiivisesti seurata oman organisaation sisällä sekä valtakunnan tasolla esimerkiksi hankkeita, joissa kehittämiskumppanuuksia kehitetään ja soveltaa niitä asiakasorganisaatiossa. Kehittämiskumppanuudessa pitäisi olla mukana myös tutkimuksellisuutta. Akatemiassa tutkimuksellista kehittämisotetta hyödynnettiin opinnäytetyöprosessin aikana ja sitä aiotaan soveltaa tulevaisuudessakin. Ojasalon ym. (2009, 22) mukaan tutkimuksellisuus ilmenee kehittämistyössä erityisesti

- järjestelmällisyytenä: kehittäminen ei ole vain satunnaisia toimenpiteitä, vaan valinnat perustellaan ja dokumentoidaan
- tiedon hankintana: haetaan sekä tutkittua että käytännön tietoa kehittämisen tueksi
- analyttisyytenä: erilaisia menetelmiä käyttämällä tunnistetaan, eritellään ja luodaan erilaisia näkökulmia
- kriittisyytenä: arvioidaan hankittua tietoa, erilaisia näkökulmia, omia valintoja, prosessia ja tuloksia
- uuden tiedon luomisena ja jakamisena: dokumentoidaan prosessi ja lopputulos tarkkaan ja huolehditaan tiedon levittämisestä.

Akatemiassa systemaattista kehittämistä toteutetaan säännöllisen, noin kerran kuukaudessa, ohjausryhmätyöskentelyn avulla. Ohjausryhmässä on mukana oppilaitoksen työntekijöiden lisäksi yrityksen toimitusjohtaja, tuotantojohtaja, valmistuspäälliköt sekä rahoittajan edustaja Ohjausryhmässä läpikäydään ja arvioidaan toteutuneita koulutuksia ja saatua palautetta sekä hyväksytään koulutussuunnitelmat. Ohjausryhmässä kyseenalaistetaan vallitsevia käytäntöjä sekä analysoidaan ja etsitään uusia malleja ongelmien ratkaisemiseksi. Kehittäminen jatkuu koettelemalla, kyseenalaistamalla ja analysoimalla uusia muutosprosessin aikana syntyneitä malleja käytännössä.

Dokumentoimalla toimenpiteet ja niillä aikaansaadut muutokset, huolehditaan toiminnan jatkuvuudesta. Valitettavan usein henkilöstövaihdosten yhteydessä toiminta pysäh-

tyy hetkeksi ja kehittämistyö aloitetaan lähes alusta. Uuden henkilön on helpompi aloittaa työnsä, kun tietää, mitä ja miksi asioita on tehty ja mitä vaikutuksia niillä on.

Pitkäkestoinen yhteistyö mahdollistaa sen, että samoja teemoja, kuten esimerkiksi tiedonkulun parantaminen, voidaan ottaa useaan otteeseen tarkastelun alle. Kestoteemat ovat teemoja, joissa on aina parannettavaa. Toisaalta samojen asioiden toistaminen kehityshankkeen aikana voi työyhteisössä herättää tunteita siitä, että asiat vain junnaavat paikallaan. Kehittämistyön jatkuvuutta voidaan pyrkiä varmistamaan kokoamalla organisaation kestoteemalistoja. Niitä esiintyy kaikissa organisaatioissa. Näitä kestoteemoja ovat muun muassa tiedonkulun parantaminen, yhteistyön kehittäminen niin oman tiimin sisällä kuin toisten tiimien välillä, vuorovaikutuksen kehittäminen, työprosessien parantaminen, johtamiskulttuuri, työyhteisön ilmapiiri ja avoimuus. (Wallin ja Äimälä 2005, 79)

Pitkäjänteisyys

Pitkä aikajänne kehittämiskumppanuudessa mahdollistaa jatkuvuutta ja myös muita toimintoja, kuten esimerkiksi sen, että osallistujat tottuvat keskustelemaan yhteisistä asioista. Aina kun kouluttajat saapuvat paikalle, on selvää, että on aika keskustella, kokeilla, esittää ja valita vaihtoehtoja, suunnitella ja kehittää. Työyhteisöön muodostuu hiljalleen uusi keskustelukulttuuri ja uudenlainen asenne. Usein kuulee sanottavan, että yksi suuri este muutoksille ja kehittämiselle on juuri organisaatiossa vallitsevat asenteet. Asenteiden muuttaminen ei ole helppoa ja nopeaa, mutta pitkäkestoinen kehittämishanke on yksi tie asenteiden muuttamiseen. Kun organisaatiossa on luonnollista puhua ja keskustella yhteisistä asioista, on henkilöstö oppinut pysähtymään ja miettimään asioita. Edellytyksenä on, että henkilöstölle luodaan mahdollisuus pysähtyä keskustelemaan. (Wallin ja Äimälä 2005, 78)

Väänänen (2012, 38-39) mukaan yritys yhteistyön tavoitteena on pitkä jatkuva yhteistyö. Pyritään siis kehittämiskumppanuuteen, jossa yrityksen erilaisia tarpeita tyydytetään erilaisia työkaluja käyttäen. Tavoitteena on jatkuvan yhteistyön saavuttaminen onnistuneen yhdessä tekemisen kautta. Pelkät kauniit sanat eivät riitä pitkälle vaan tarvitaan onnistumisia, jotka johtavat sitoutumiseen uusiin hankkeisiin tai projekteihin. Kun työtä

tehdään oikealla asenteella riskit tiedostaen avoimessa ilmapiirissä, niin epäonnistumisiakin kohdataan, mutta yhteistyö ei kaadu niihin vaan niistä opitaan.

Kumppanuuden tunnusomaisuudeksi monet muutkin tutkijat määrittelevät pitkäjänteisyyden. Engeströmin (2006) mukaan pitkäkestoisuuden avulla pyritään hallitsemaan kumppaniorganisaatioille tärkeä strateginen haaste. Vastuun kumppanuudesta pitäisi läpäistä organisaatioiden eri tasot. Lankisen, Miettisen ja Sipolan (2004) mielestä myös henkilöstön kehittämisen tulisi olla pitkäjänteistä ja sen tulee perustua niin organisaation kuin yksilönkin kehittämistarpeisiin ja -tavoitteisiin

Sotaraudan (2000) mukaan kumppaneiden oppiminen eli tiedonluominen perustuu pitkäjänteiseen työskentelyyn pikemminkin kuin äkillisesti syntyviin oivalluksiin. Tämä edellyttää tarkoituksellista ja tavoitteellista työskentelyä sekä muutosmyönteistä asennoitumista. Muutoksen hallinnalla tarkoitetaan muun muassa sitä, että työntekijöillä tulee olla tunne siitä, että he voivat itse vaikuttaa tulevien muutosten täytäntöönpanoon, ja että he itse myös voivat aikaansaada ja vaatia muutosta. Muutoksen hallintaan ja johtamiseen kannattaa työyhteisössä kiinnittää huomiota. Johdon tulee muistaa palkita työyhteisönsä jäsenet hyvin tehdystä työstä ja työyhteisön kehittämisestä. (Sotarauda 2000)

Hyötyjen osoittaminen

Eri yksilöt, organisaatiot ja yhteisöt odottavat koulutukselta erilaisia suoritteita ja asettavat näin erilaisia kriteereitä onnistuneelle toiminnalle. Pedagogit korostavat mielellään koulutusprosessien laatua, prosessien maksajat tuotoksen määrää ja laatua. Yksilö tarkastelee koulutusta siitä näkökulmasta, miten se on tukenut hänen henkilökohtaista kasvuaan, eri organisaatioiden vastuulliset toimijat siitä näkökulmasta, miten koulutuksen tuottama oppiminen voidaan muuntaa organisaation tavoitteiden saavuttamiseen tähtääväksi toiminnaksi. Tulokselliselle koulutukselle ei voida asettaa arvoista riippumatonta kriteeriä. Onkin löydettävä keinoja, joilla erottaa tuloksellinen koulutus vähemmän tuloksellisesta ja koulutuksen vaikutukset muista inhimillisistä toimintaa muuttavista vaikutusmekanismeista ja kehitystekijöistä. (Raivola 2000, 6)

Pirnesin (2002) mukaan kumppanuudelle on ominaista integroitu, keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuva toiminta. Kumppanuuden menestymisen ehtona on toimivien ja

hyvien yhteyksien luominen. Kumppanuuden onnistuminen riippuu saatavasta keskinäisestä hyödystä ja lisäarvosta. Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 265) tutkimuksen mukaan kirjallisuudessa on kuvattu eniten työelämän ja oppilaitosten kumppanuutta edistäviä tekijöitä sekä kumppanuuden toteutusmuotoja, mutta vain vähän niiden hyötyjä. MacPhee (2009) päätyi tutkimuksessaan siihen, että hyötyjen arvioinnissa tulee huomioida välittömät kumppanuuden kehittämisestä aiheutuvat tuotokset sekä organisaatiossa tapahtuvat muutokset ja kumppanuuden kehittämistyön vaikutukset, jotka voivat olla lyhytkestoisia, välillisiä tai pitkäaikaisia. (MacPhee 2009)

Sekä yritysjohdon, mutta myös muiden osapuolien tulee pystyä näkemään kehittämiskumppanuuden hyödyt, jotta sitoutumista tapahtuisi. Tämän hyötynäkökulman osoittaminen kaikille osapuolille on pitkälti koulutuksen järjestäjän yhteyshenkilön vastuulla, joskin yhteistyöllä toteutettavissa.

2.3.4 Yksittäisten koulutusten vaikuttavuutta lisääviä menestystekijöitä kehittämiskumppanuudessa

Tässä työssä pyritään erottamaan vaikuttavuutta lisäävät menestystekijät kehittämiskumppanuudessa kokonaisuutena sekä yksittäisissä koulutuksissa, minkä avulla kehittämiskumppanuutta toteutetaan. Kantasen (1996, 173) tutkimuksessa yrityksen ulkopuolisen henkilöstökoulutuksen tuloksellisuus oli jaettu sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin, painoarvojen jakautuessa suhteessa 30/70. Kehittämiskumppanuus mahdollistaa paremmin kokonaisvaltaisen lähestymisen yrityksen toiminnan kehittämiseen ja koulutuksen järjestäjä pystyy vaikuttamaan paremmin myös ulkoisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi esimiesten tukeen, koulutuksen oppien siirtämiseen työhön, osallistujien motivaatioon sekä organisaation johtamis- ja toimintakulttuurin kehittämiseen.

Yksittäisten koulutusten vaikuttavuutta lisääviä tekijöitä tarkastellaan enemmän luvussa 4.

3 VAIKUTTAVUUS JA SEN ARVIOINTI

3.1 Vaikuttavuuden arvioinnin näkökulmia

Akatemiassa yrityksen toimitusjohtajan kysymystä, ”Mistä voidaan tietää, että kehittämiskumppanuudesta on ollut hyötyä?”, lähdettiin tarkastelemaan Akatemiassa kohdattujen haasteiden sekä kirjallisuuden avulla. Vaikuttavuuden arviointiin on olemassa useita erilaisia arviointilähestymistapoja, kuten tehokkuusanalyysi, kustannusvaikuttavuusanalyysi ja kustannushyötyanalyysi (Raivola, Valtonen ja Vuorensyrjä 2000, 19-23). Ne ovat yleensä kuitenkin resursseja vaativia, eivätkä välttämättä tuo varmuutta siitä, ovatko mitatut asiat juuri koulutuksesta johtuvia. Lähtökohtana työkalun rakentamiselle oli tarve suhteellisen yksinkertaiselle ja helppokäyttöiselle työkalulle, jonka käyttäminen ei vaadi yritykseltä paljon resursseja. Tuloksena saatujen tietojen ei tarvitse välttämättä olla eksakteja vaan suuntaa antavia, jotta voidaan varmistua siitä, että koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen investoidut resurssit antavat yritykselle vastinetta.

Henkilöstön osaamisen kehittäminen ja koulutus ovat investointeja organisaation inhimillisen pääoman kasvattamiseksi. Tällöin panostetaan organisaation tulevaisuuteen ja investoinnin voidaan odottaa tuottavan yritykselle tuloa ajan mittaan. Yrityksen muiden investointien tapaan myös koulutusinvestoinnin tulisi olla yhteydessä organisaation strategiaan siten, että investointi kehittää strategian toteutumisen kannalta tärkeitä asioita, jotka edesauttavat työntekijöitä parantamaan työsuorituksiaan ja näin tuottamaan enemmän lisäarvoa yritykselle (Seppänen 2003). Kehittämiskumppanuudessa vaikuttavuuden arviointi on kumppanuuden perimmäisten tavoitteiden saavuttamisen ja toteutumisen tarkastelua organisaatiotasolla sekä yksittäisten interventioiden tavoitteiden saavuttamisen ja toteutumisen tarkastelua yksilö-, ryhmä- tai organisaatiotasolla.

Argyrisin (1992, 20) mukaan henkilöstön kehittämisen päätavoite on organisaatioiden tuloksellisuuden parantaminen työntekijöiden pätevyyksiä vahvistamalla. Hän tarkastelee organisaatiossa asetettuja pätevyyksiä mm. yksilöiden osaamisena, ryhmien osaamisena ja organisaation osaamisena. Hänen mukaansa organisaation osaamista voidaan tarkastella edelleen staattisena olemassa olevana osaamisena. Hän kuitenkin painottaa, että organisaation ja ryhmien tasolla yksittäisten organisaation jäsenten suoritukset eivät

merkitse samaa kuin ryhmän suoritus. Yksilötason suoritukset ja oppiminen ovat välttämättömiä, mutta eivät riittäviä edellytyksiä organisaation oppimiselle, tarvitaan siis yhteistyötä.

Yksittäisten koulutuksen arvioinnissa painotetaan yleisesti yksilönäkökulmaa ja yksilön suorituksia sekä oppimista. Yrityksen näkökulmasta katsoen olennaisempaa on kuitenkin ryhmä- tai organisaatiotasolla tapahtuva uusien tietojen ja taitojen oppiminen, mikä johtaa muutoksiin työtavoissa tai asenteissa.

Kehittämiskumppanuudessa tähdätään pitkällä aikavälillä henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Tämä tulee selkeästi erottaa yksittäisillä koulutuksilla tavoitelluista tavoitteista, missä odotukset hyödyn saamiseksi ovat lyhytjännitteisemmät. Viitalan (2002) mukaan valtaosa kehittämisestä tarvitsee aikaa kypsyäkseen toiminnaksi ja organisaation kulttuuriksi, mikä on jossain määrin ristiriidassa nykyisen muutosvauhdin kanssa. Kehittäminen tulisikin nähdä kahdentasoisena toimintana: se sisältää pitkäkestoista meta-taitojen opettelua, joka tuottaa kestäväää kyvykkyyttä lyhyen aikavälin oppimispyrähdyksiin. Kehittämistoimien arvioinnin ohuus on toinen yleinen ongelma. Tulosten mitaaminen ja arviointi ovat helposti pinnallisia, lähinnä koulutettavan tyytyväisyyttä mitaavaa. Luotettavan arviointitiedon saaminen on myös työlästä. Arvioinnin tulisi läpäistä koko kehittämisprosessi: sen tulisi kohdistua suunnitteluun, toteutukseen ja tuloksiin. Tuloksia pitäisi arvioida myös useammalla tasolla: yksilöiden tietojen ja asenteiden muutoksen sekä sen vaikutuksien heidän työkäyttäytymiseensä ja koko organisaatioon. (Viitala 2002, 214)

Parhaimmillaan koulutuksen arviointi on silloin, kun kouluttajat, johto ja esimiehet ovat tiiviissä yhteistyössä. Tämän edellytyksenä taas on, että osapuolet ymmärtävät toisiaan sekä tuntevat ja tunnustavat koulutuksen mahdollisuudet tulosten parantamisessa. Siinä tarvitaan tietoa motivaatiosta, muutosprosesseista, oppimisesta ja ryhmädynamiikasta. Koulutuksen arvo ymmärretään linjajohdossa, kun tutkimuksella voidaan osoittaa koulutukseen sijoitettujen voimavarojen antavan kouriintuntuvia tuloksia. (Kantanen 1996, 48)

Kantasen (1996) näkemykset arvioinnin suunnittelun ja toteutuksen vastuista on samassa linjassa Akatemia-havaintojen kanssa. Tulosten keräämisen suunnittelu, organisointi ja analysointi ovat koulutushenkilöstön tehtäviä. Tehtävää tulisi kuitenkin jakaa ainakin

työpaikoilla kerättävien tietojen osalta esimiehille ja koulutuksessa olleille. Tämä vähentää koulutushenkilöstön työtaakkaa, lähentää kouluttajia ja esimiehiä toisiinsa sekä lisää molemminpuolista ymmärtämystä. Samalla saadaan esimiehet paremmin näkemään koulutuksen tärkeys tuloksenteon kannalta ja huomaamaan, että tiedon keruun yhteydessä kerrataan koulutuksessa esillä olleita tärkeitä asioita. (Kantanen 1996, 51) Akatemiassa on panostettu myös siihen, että arviointitietojen keruu kuuluu luonnollisena osana Akatemiaprosesseihin, joka näkyy enemmänkin epävirallisina keskusteluina kuin lomakekyselyinä.

Koulutuksen arvioinnin yksi perusvaatimus on arvioinnin läpinäkyvyys eli arvioinnin tarkoituserien ja arvioinnin toteutuksen näkyväksi tekeminen. Arvioinnin suunnittelussa voidaan käyttää arvioinnin apuna seuraavia kysymyksiä:

- Miksi arvioidaan? Mitä ja kenen tarpeita arviointi palvelee?
- Mitä arvioidaan?
- Kuka arvioi? Kuka osallistuu arviointiin?
- Milloin arvioidaan?
- Miten arvioidaan?
- Miten arviointitieto kootaan? Miten se raportoidaan? Kenelle tieto raportoidaan, ja millaisia päätelmiä arvioinnin pohjalta tehdään? Mihin toimenpiteisiin arvioinnin pohjalta ryhdytään?

(Frisk 2005, 10)

3.2 Koulutuksen vaikuttavuus

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on kokonaisvaltaista päämäärien saavuttamisen ja resurssien käytön onnistuneisuuden arviointia. Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida myös tehokkuuden ja taloudellisuuden näkökulmasta. (soveltaen Raivola ja muut 2000, 12; Opetushallitus 2008) Tehokkuudella tarkoitetaan koulutuksen järjestelyjen toimivuutta, suunnittelua, hallinnon ja joustavuuden tarkoituksenmukaisuutta ja opetuksen hyvää laatua. Taloudellisuuden arviointi tarkoittaa koulutukseen sijoitettujen resurssien

tarkoituksenmukaisen kohdentamisen ja koulutuksen tuoman hyödyn välistä tarkastelua. (Opetushallitus 1998)

Vaherva (1985) on määritellyt vaikuttavuuden koulutuksessa asetettujen lähi- ja etäta-voitteiden saavuttamiseksi. Vaikuttavuuden arvioinnissa vertaillaan tavoitteita tuotoksiin ja vaikutuksiin. Koulutuksen vaikutuksilla tarkoitetaan epäsuoria tuotteita, tapahtumia tai olosuhteita, mitkä ovat seurausta koulutuksen välittömistä tuotoksista ja aikaisemmista koulutusvaikutuksista. (Vaherva 1985, 139).

Vaikuttavuuden määrittely tavoitteiden saavuttamiseksi tai niiden toteutumisen asteeksi ei ole aivan ongelmaton. Se pitää sisällään oletuksen, että koulutukselle olisi asetettu selkeät tavoitteet, joihin pyritään. Tavoitteita ei kuitenkaan ole aina mahdollista selkeästi määritellä tai määrittely ei ole riittävän täsmällistä (Raivola ym. 2000). Lisäksi usein kiinnitetään huomiota vain ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Koulutuksella saatetaan kuitenkin saavuttaa sellaisia päämääriä, joita ei ole osattu ottaa huomioon koulutusta suunniteltaessa. Tällöin koulutus voi olla yhtä onnistunutta kuin asetetut tavoitteet saavuttanut koulutus. (Vaherva 1988, 54). Opetus voi myös tuottaa tuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät täyttyisikään. Tällöin on tehty asiat oikein, mutta ei kuitenkaan oikeita asioita. (Raivola ym. 2000, 12). Henkilökoulutuksen osalta voidaan todeta, ettei se aina muuta työsuorituksia, vaikka siihen olisikin pyritty. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei organisaatio silti voisi hyötyä koulutuksesta. Yhtä lailla asenteisiin ja ajattelun liittyvät muutokset, kuten parantunut itsetunto, työmoraalin kohominen ja voimakkaampi sitoutuminen työhön hyödyntävät organisaatiota. (Ruohotie 1996, 127).

Raivolan ym. (2000) mukaan vaikuttavuuden osalta on oleellista erottaa toisistaan lyhyen aikavälin oppimisvaikutukset eli tuotokset ja niillä aikaansaavat pidemmän aikavälin vaikutukset eli tulokset (Raivola ym. 2000, 12). Nurmen ja Kontiaisen (2000) mukaan vaikuttavuus viittaa välillisiin tuloksiin. Koulutus nähdään välineenä vaikuttaa johonkin muuhun toimintaan, sen sujuvuuteen tai tuloksiin. Koulutus on sitä vaikuttavampaa, mitä enemmän sillä on tällaisia epäsuoria vaikutuksia. Epäsuorien vaikutusten havaitsemista vaikeuttaa koulutuksen ja näiden vaikutusten ajallinen etäisyys toisistaan. (Nurmi ja Kontiainen 2000, 32). Välittömien oppimistuotosten ja niillä aikaansaattavien pitkäaikaisvaikutusten erottaminen toisistaan on keskeistä myös sen vuoksi, että koulutuksen tuotosta on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Koulutuksen tuotos eli oppiminen

on kasautuvaa, jolloin on vaikea sanoa, milloin lopullinen ”tuote” on valmis. Lopulliset oppimisen tulokset saattavat käydä ilmi vasta vuosienkin päästä. Koulutuksen tuotosten arvon määrittäminen on aikaan sidottua ja hätiköidyt arvostelmat voivat aiheuttaa vääristymiä. (Raivola ym. 2000, 26)

Tässä työssä vaikuttavuus jaetaan välittömään ja välilliseen vaikuttavuuteen. Yksittäisen koulutuksen vaikuttavuudella ei ole yritykselle suurta merkitystä vaan sillä, mitä tapahtuu ajan kuluessa useiden koulutuksien ja muiden toimenpiteiden ansiosta. Välittömällä vaikuttavuudella tarkoitetaan suoraan koulutuksen ansioksi laskettavaa vaikuttavuutta, kuten esimerkiksi läpimenoajan lyhenemisen ansiosta saavutettavaa taloudellista hyötyä. Välillinen vaikuttavuus puolestaan tarkoittaa epäsuoria vaikutuksia kehittämiskumppanuudessa kokonaisuudessaan, kuten esimerkiksi työntekijöiden oma-aloitteellisuuden tai työilmapiirin paranemista.

3.3 Lähtökohdat arviointityökalun rakentamiselle

3.3.1 Looginen viitekehys

Koulutuksen järjestäjä tarvitsee konkreettisia tavoitteita ja onnistumisen kriteereitä työnsä arvioimiseksi. Liian abstraktit tavoitteet, kuten laadun parantaminen, osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen tai kilpailukyvyn parantuminen, eivät sellaisenaan edesauta toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Tavoitteet tulisi jakaa konkreettisemmille tasoille eri näkökulmista tarkasteltuna perimmäiset tavoitteet kuitenkin mielessä pitäen.

Akatemiatointia arvioitaessa asia ymmärrettiin pari vuotta sitten. Ohjausryhmätyöskentelyssä yritysjohto peräsi euromääräisiä hyötyjä, työnjohto selkeitä työmenetelmäparannuksia, koulutuksen järjestäjän edustajat uusien menetelmien käyttöönottoa ja rahoittaja parempia palauteskiarvoja. Puhuttiin periaatteessa samasta asiasta, mutta toinen puhui aidasta ja toinen aidan seipästä.

Kirjallisuuden ja käytännön kokemusten kautta toimintatutkimuksessa vertailtiin toiminnan arviointityökaluja, mitkä huomioisivat nämä eri tavoitetasot sekä aiemmin tunnistetut vaikuttavuustekijät kehittämiskumppanuuksissa. Malliksi valikoitui Loogiseen

viitekehys (LFA, Logical Framework Approach), koska mallissa huomioidaan muun muassa asianosaiset, ongelmat ja kehittämistarpeet sekä toimintaympäristö. LFA:ta on hyödynnetty sekä isoissa että pienissä kehittämishankkeissa, missä tähdätään muutokseen sekä vaikuttavuuteen. (mm. Lemminkäinen 2011, 74)

Matriisin eri tasoilla pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin (Wright 2002, 1006, Lemminkäisen mukaan 2011, 74):

- Mitä hyötyä kehityshankkeesta on?
- Mitä muutoksia tai toimintaa kohderyhmässä odotetaan saatavan aikaan?
- Mitä tuotoksia tai tekijöitä onnistumiseen tarvitaan?
- Mitä tehdään, jotta tuloksiin päästään?
- Mitkä ulkopuoliset tekijät vaikuttavat onnistumiseen?
- Miten onnistumista mitataan?
- Mistä tiedonlähteistä arviointitieto saadaan?

Matriisista on useita eri muunnoksia, mutta perusrakenteena käytetään useimmiten 4x4-ruudukkoa (Kuvio 5). Tavoitehierarkian lisäksi se sisältää toimintaympäristöön liittyvät oletukset, joiden täyttyessä hankkeen tavoite voidaan saavuttaa. Lisäksi määritellään mittarit, joilla voidaan arvioida hankkeen vaikuttavuutta, sekä arvioinnin tietolähteet. (Lemminkäinen 2011, 74)

Tavoitehierarkia	Mittarit	Mittareiden tiedon- lähde	Ulkoiset edellytyk- set, oletukset ja riskit
Kokonaistavoite			
Välitön tavoite			
Tuotokset			
Tehtävät, toimen- piteet			

KUVIO 5. Loogisen viitekehysten perusmatriisi (Heinonen 2011).

Nelitasoisen tavoitehierarkian ylin taso eli päämäärä kuvaa kehittämishankkeen pidemmän aikavälin tavoitetta, jonka saavuttamiseen kehitystoimilla osaltaan voidaan myötä-

vaikuttaa. Toiselle tasolle kirjataan hankkeen tarkoitus, miksi hanke toteutetaan. Kolmas tavoitetaso eli tuotokset kuvaa, mitä pitäisi tuottaa. Tuotokset ovat eräänlaisia välituloksia, jotka on saavutettava tarkoituksen toteutumiseksi. Tarkoitus määräytyy sen mukaan, ketä varten kehittämisinterventio on suunniteltu ja kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan. Aktiviteetit tai toimenpiteet kuvaavat, mitä on tehtävä tuotosten saavuttamiseksi. Ulkoiset edellytykset tai oletukset ja riskit ovat erilaisia toimintaympäristöön tai työyhteisöön liittyviä tekijöitä. Jos niihin ei voida tai haluta vaikuttaa, niitä kutsutaan riskeiksi tai myönteisessä mielessä oletuksiksi. Arviointiin tarvittavat mittarit voivat olla määrällisiä ja laadullisia, ja olisi suositeltavaa käyttää molempia. (Heinonen 2011)

LFA-kehittämismatriisi ei sellaisenaan soveltunut Akatemian vaikuttavuuden arvioinnin työkaluksi. Sen katsottiin soveltuvan paremmin johdon työkaluksi projektien hallintaan, ei niinkään jatkuvan yhteiskehittämistoiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Se ei myöskään huomioinut systemaattisesti eri näkökulmia halutulla tasolla. Matriisista saatiin kuitenkin hyviä ajatuksia ja lähtökohtia oman työkalun kehittämiseen.

3.3.2 Koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalleja

Henkilöstön kehittämisen ja koulutusohjelmien arviointia varten on viime vuosikymmenten aikana kehitetty useita viitekehyksiä. Niitä ovat kehittäneet esimerkiksi Kirkpatrick 1998, Brinkerhoff 1987 ja Hamblin 1974. Viitekehyksissä on useimmiten jäsennetty koulutuksen arviointia koulutukseen sisäänrakennettuina tasoina ja vaiheina ja ne sisältävät samantyyppisiä elementtejä. Arviointitasot on tarkoitettu yksittäisten koulutusten sekä kehittämisohjelmien arviointiin. Siksi arviointitasomallit soveltuvat hyvin myös yksittäisiä interventioita ja kokonaisuutta arvioiviin kehittämiskumppanuuksiin. Tässä työssä käsitellään näistä malleista kahta, Kirkpatrickin sekä Brinkerhoffin mallia.

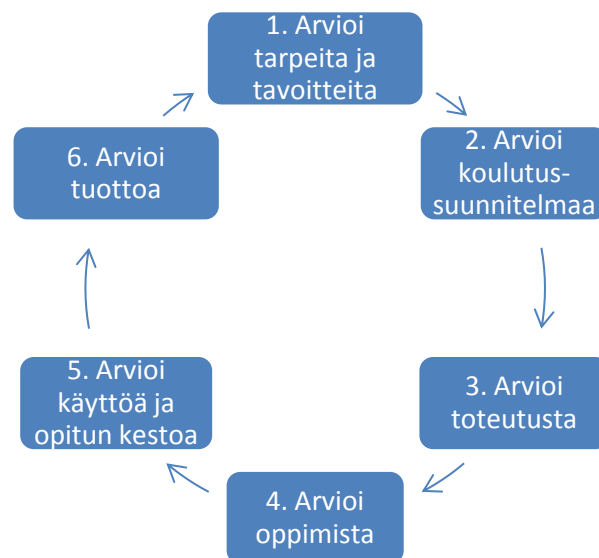
Donald L. Kirkpatrickin vuonna 1959 kehittämä klassiseen henkilöstökoulutuksen arviointimalliin viitataan useissa henkilöstökoulutuksen tuloksellisuutta tai vaikuttavuutta tarkastelevien tutkimusten teoreettisessa viitekehyksessä. Mallin tavoitteena on todistaa koulutuksen arvo ja hyöty liiketoiminnalle. Malli on tarkoitettu erityisesti yksittäisten koulutusten tai koulutusohjelmien arviointiin. Siinä oppimista arvioidaan sekä koulutuksen aikana että toiminnan muuttumisena koulutuksen jälkeen.

Malli käsittää neljä arvioinnin tasoa: 1. reaktiot, 2. oppiminen, 3. käyttäytyminen ja 4. tulokset. Jokaisen tason arvioiminen on tärkeää, ja positiiviset arviot tasojen toteutumisesta ennustavat menestystä myös seuraavilla tasoilla. Kun reaktiot koulutusta ja sen toteutusta kohtaan ovat myönteiset, oppimistakin tapahtuu todennäköisemmin. Koulutukseen osallistumisen tuloksena tapahtuva oppiminen on Kirkpatrickin mukaan asenteiden muuttumista, parantunutta tietämystä ja kasvaneita taitoja. Mikäli oppimistavoitteissa on arvioinnin mukaan onnistuttu, on odotettavissa, että työkäyttäytyminen muuttuu opitun ansiosta. Työkäyttäytymisen muuttumisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että henkilö haluaa muutosta, tietää mitä tehdä ja kuinka tehdä, työilmapiiri on suotuista muutokselle ja henkilöstöä palkitaan työkäyttäytymisen muutoksesta. Mikäli työkäyttäytyminen muuttuu koulutuksen ansiosta, ovat koulutuksen lopulliset tulokset nähtävissä esimerkiksi tuotannon tai myynnin kasvuna, parantuneena laatuna, vähentyneinä kustannuksina, tapaturmina ja palautuksina ja korkeampana tuottavuutena. Arviointimallia voidaan käyttää apuna etukäteen koulutusten suunnitteluun mahdollisimman hyviä tuloksia tuottavaksi ja jälkikäteen koulutusten tuloksellisuuden ja pidempiaikaisten vaikutusten arvioimiseksi. (Kirkpatrick 1998, 19-24)

Tutkijat ovat olleet eri mieltä arviointitasojen yhteydestä toisiinsa. Kirkpatrickin (1998) ja Hamblinin (1974) mukaan tasot ovat ketjumaisesti yhteydessä toisiinsa. Sen sijaan Alligerin ja Janakin (1989, 1997) tutkimusten mukaan reaktioilla ei välttämättä ole yhteyttä muihin tasoihin. Oppimistasonkaan tulokset eivät ennusta opitun siirrettävyyttä työhön. Henkilö voi siis oppia tai koulutuksilla voi olla vaikuttavuutta vaikka reaktiopaute ei olisikaan myönteinen. Ja koulutuksesta saadut myönteiset kokemukset eivät välttämättä johda oppimiseen tai siirtovaikutuksiin.

Brinkerhoff (1987) on puolestaan luonut kuusi tasoa käsittävän mallinnuksen henkilöstökoulutuksen tuottaman arvon määrittämiseen (Kuvio 6). Mallissa vaikuttavuusprosessi perustuu tasoajatteluun, mutta kuvataan syklinä. Henkilöstökoulutusta arvioitaessa ei tyydytä vain lopputulosten tarkasteluun vaan jo koulutussuunnitelman teon aikana kerätään informaatiota päätöksenteon tueksi kuudessa vaiheessa, jotta koulutuksesta muodostuisi organisaatiolle mahdollisimman suurta lisäarvoa tuottava mahdollisimman pienin resurssein.

Brinkerhoffin mallissa huomioidaan myös tavoitteet ja suunnittelu, mitkä Kirkpatrickin mallista puuttuvat. Toisaalta muutaman vuoden takaisessa artikkelissaan Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2009) puolustavat tavoitteiden ja suunnittelun arvioinnin puuttumista Kirkpatrickin mallista ja korostavat, että on liki mahdotonta saavuttaa koulutuksen tuloksellisuutta, jos ei jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa identifioi tavoiteltavia tuloksia ja suunnittele oppimisen mittaamista. Heidän mukaansa useat koulutusammattilaiset ovat ymmärtäneet mallin käytön väärin ottaessaan mallin käyttöön vasta koulutuksen toimituksen yhteydessä.



KUVIO 6. Brinkerhoffin malli (Brinkerhoff 1987).

Kuviossa 6 esitetyn Brinkerhoffin (1987) mallinnuksen ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan, saavutetaanko koulutuksella, paremmin kuin jollakin muulla interventiolla, tarvittavat muutokset taidoissa, tiedoissa ja asenteissa. Pyritään myös ennustamaan, muuttuisiko työkäyttäytyminen koulutuksessa opitun perusteella. Toisessa vaiheessa arvioidaan, onko koulutussuunnitelma rakenteeltaan käytännöllinen, teoreettisesti hyvin perusteltu ja tarpeita vastaava ja kannattaako koulutus toteuttaa suunnitelman mukaisesti vai toimisiko toisenlainen suunnitelma koulutuksen rakenteeksi paremmin. Kun koulutusohjelma on todettu toteuttamisen arvoiseksi, arvioidaan kolmannessa vaiheessa koulutusta seuraamalla ja palautetta keräten, toteutuuko koulutus suunnitelman mukaisesti.

Brinkerhoffin (1987) mallin neljännessä vaiheessa arvioidaan koulutuksen välittömiä tuloksia – olivatko koulutuksen tuottamat reaktiot positiivisia ja opittiinko koulutuksessa ne tiedot, taidot ja asenteet, jotka oli tarkoituskin oppia. Viidennessä vaiheessa arvioidaan, kuinka paljon, kuinka hyvin ja kuinka pitkään koulutuksessa opitut tiedot, taidot ja asenteet ovat vaikuttaneet muuttuneina työkäytäntöinä. Kuudennessa vaiheessa arvioidaan koulutuksen vaikutuksia kokonaisuudessaan ja muuttuneiden työkäytäntöjen tuomaa hyötyä organisaatiolle. Koulutuksen taloudellinen arvo määritellään koulutusten kustannusten ja koulutuksen tuottamien hyötyjen erotuksena. Koulutuksen tulee siis tuottaa kustannuksiaan suurempi arvo, mutta olla myös kustannustehokkaampi kuin muut vaihtoehdot tuottaa sama arvo.

Kirkpatrickin ja Brinkerhoffin mallien tyypisissä tasoarviointimalleissa tulee huomioida, että ensimmäisten tasojen mittaaminen on helpointa, mutta kun reaktioiden tasosta siirrytään kohti vaativampien tulosten arviointia, arvioinnin vaikeus lisääntyy ja mittaamisen ongelmaksi nousee sisällöllisesti validien mittareiden kehittäminen (Philips 1987, 42).

Tämän opinnäytetyön perustaksi valittiin Brinkerhoffin malli, koska se suuntautui Kirkpatrickin mallia voimakkaammin ennen koulutusta tapahtuvaan tarpeiden ja tavoitteiden sekä onnistumisen kriteereiden määrittelyyn sekä muutosten tavoitteluun jo suunnitteluvaiheessa.

4 TYÖKALU KEHITTÄMISKUMPPANUUKSIEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTIIN

4.1 Työkalun kuvaus

Akatemiassa tunnistettuja vaikuttavuutta lisääviä menestystekijöitä, Loogista viitekehystä sekä Brinkerhoffin mallia hyödyntäen ja käytännön työhön soveltaen luotiin Akatemian käyttöön työkalu vaikuttavuuden jatkuvaan arviointiin. Työkalua kehitettiin ja arvioitiin toimintatutkimukselle tyypillisissä sykleissä. Työkalumatriisi on esitetty kuviossa 7. On kuitenkin huomioitava, että työkalun käyttöön liittyy kokonainen toimintatavan muutos eli se on paljon enemmän kuin pelkkä matriisi. Työkalun arvo osoitettiin jo heti testausvaiheessa, koska se osoittautui erinomaiseksi työkaluksi vaikuttavampien koulutusten suunnitteluun.

	Yritysjohto	Työnjohto	Työntekijät	Oppilaitos	Rahoittaja
Tarve ja tavoitteet					
Suunnitelma					
Toteutus					
Tulokset					
Muutos					
Vaikuttavuus					

KUVIO 7. Työkalumatriisi vaikuttavuuden arviointiin.

Työkalu on tarkoitettu pääasiassa kehittämiskumppanuutta koordinoivan henkilön käyttöön. Sen avulla voidaan osoittaa joko yksittäisen koulutuksen ja muun toimenpiteen tai koko kehittämiskumppanuuden aikaansaamat hyödyt eri osapuolien näkökulmasta. Työkalua voidaan hyödyntää yksittäisten koulutusten, koulutuskokonaisuuksien sekä koko kehittämiskumppanuuden suunnitteluun ja arviointiin sisäänrakennettuna mallina.

Tässä työssä ei oteta juurikaan kantaa siihen, millä menetelmillä itse arviointia tehdään eri tasoilla vaan sen voi kukin itse määrittää olemassa olevien resurssien mukaan. Eri

osapuolilta kerättyä arviointitietoa kerätään ja dokumentoidaan. Työkalun avulla saadaan koostettua kulloinkin tarvittavaa tietoa eri näkökulmista, koska kaikki arviointitieto on yhdessä paikassa. Esimerkiksi rahoittajaa varten saadaan nopeasti kerättyä koulutuskokonaisuuksista saadut palautetiedot. Yritysjohdon tarpeisiin saadaan esimerkiksi koostettua yksittäisten koulutusten aikaansaamat hyödyt, muutokset asenteissa, läpimenoajan parantamisesta saatavat euromääräiset säästöt ym. Työntekijöille voidaan viestiä muutoksista, mitä he ovat aikaansaaneet koulutusten ansiosta omasta näkökulmastaan katsottuna. Oppilaitosta voi puolestaan kiinnostaa kehittämiskumppanuudessa kehitetyt toimintaprosessit tai opetusmenetelmät.

Kerätty tieto voi olla kvalitatiivista tai kvantitatiivista, se voi olla yksittäisten henkilöiden palautetta, ryhmäkeskustelun yhteenvetoa tai otteita ohjausryhmäkokouksen muistiinpanoista tai vaikkapa linkkejä suurempiin palautekokonaisuuksiin tai tietokantoihin. Oleellista on se, että kaikki tieto löytyy yhdestä paikasta ja sitä voidaan koostaa kulloisenkin tarpeen ja tahon mukaan. Kaikkiin matriisiin kohtiin ei välttämättä ole tarvetta kerätä tietoa ja esimerkiksi ohjausryhmässä voidaan yhteisesti sopia, kuka, mitä ja keneltä kerää palautetta.

Akatemiassa matriisiin valittiin eri näkökulmiksi oppilaitoksen, yritysjohdon, työnjohdon sekä rahoittajan näkökulmat. Näitä voidaan tapauskohtaisesti valita tarpeen mukaan. Pääasia on kuitenkin, että kaikki oleelliset osapuolet, joiden toimintaan kehittämiskumppanuus suoraan vaikuttaa, on huomioitu. Kun kaikki osapuolet on kirjattuna työkaluun, se ohjaa jo suunnitteluvaiheessa huomioimaan eri osapuolien tarpeet ja tavoitteet.

Akatemiassa on käytössä useampi eri matriisi, kullekin koulutuskokonaisuudelle oman ja yksi koko Akatemian suunnitteluun ja arviointiin. Matriisin päivittäminen on jatkuvaa ja erityisesti ohjausryhmäkokouksissa eri osapuolien keräämä palaute kootaan yhteen. Akatemiataason matriisia ei käsitellä jokaisessa ohjausryhmän kokouksessa vaan siihen riittää tarkastelu esimerkiksi puolivuositain vaikka koulutuksen järjestäjän edustaja sitä päivittääkin jatkuvasti.

Seuraavissa kappaleissa kuvataan arvioinnin tasot tarkemmin.

4.2 Tarve ja tavoitteet

Kuten luvussa 2 kuvattiin, kehittämiskumppanuuden tarve ja tavoitteet tulee olla yrityksen johdon määrittämiä. Johdon tavoitteena voi olla esimerkiksi kehittämiskumppanuutta kokonaisuutena tarkasteltaessa osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen, kilpailukyvyn parantaminen tai asennemuutokset. Nämä tarpeet ja tavoitteet suuntaavat yksittäisten koulutusten tai muiden toimenpiteiden suunnittelun siten, että niiden omat tavoitteet tukevat näitä yltäavoitteita. Johdolla ei välttämättä ole tarvetta edes asettaa tavoitteita yksittäisille koulutuksille, vaan ne voivat syntyä esimerkiksi tuotannon akuuteista tarpeista.

Kuten Brinkerhoffinkin mallissa, työkalun ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan, saavutetaanko koulutuksella tai jollakin muulla interventiolla tarvittavat muutokset taidoissa, tiedoissa ja asenteissa. Pyritään myös ennustamaan, muuttuisiko työikätytyminen koulutuksessa opitun perusteella. (Brinkerhoff 1987) Koulutukselle asetetut tavoitteet auttavat myös koulutuksen arvioinnissa. Koulutukselle asetettujen tavoitteiden avulla voidaan esimerkiksi todeta, onko koulutuksella saatu aikaan toivottuja oppimistuloksia. (Valleala 2007, 62 - 64.)

Tavoitteiden arvioinnissa voidaan hyödyntää yleisesti tunnettua SMART-mallia, eli asetettujen tavoitteiden tulee olla S (specific) = hyvin määritelty ja selkeä kaikille, M (measurable) = tiedetään, milloin tavoitteet on saavutettu ja onko tavoite saavutettavissa, A (agreed-upon) = yhteisesti hyväksytty, R (realistic) = realistinen suhteessa saatavilla oleviin resursseihin, tietoihin ja käytössä olevaan aikaan ja T (time-based) = riittävästi aikaa, mutta ei liikaa. (mm. ProjectSmart)

Koulutusta tai kokonaisuutta arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin tai muihin yleisiin vaatimuksiin. Koulutuksen arviointi onnistuu parhaiten, kun tiedetään mitä tavoitteita sille on asetettu. Koulutukselle asetettujen tavoitteiden avulla määritellään suunnitellut tulokset, mitä koulutuksen suorittaneen henkilön pitäisi osata. Kun arvioidaan, ovatko oppijat saavuttaneet koulutukselle asetetut tavoitteet, on hyvä myös määritellä tavoitteille tasot eli suorituskriteerit. Hyvästä tavoitteesta löytyy seuraavat määritelmät: mitä oppija tai ryhmä osaa tehdä, missä olosuhteissa oppija tai ryhmä sen tekee ja minkä mittapuun mukaan. Tavoitteiden kirjoittaminen vaatii aikaa ja paneutumista, mutta on vaivan arvoista. (Rogers 2004, 119 – 124.)

Kun organisaatiossa kuvataan strategian ja vision mukaista toimintatapaa, pohditaan samalla miten toimitaan, jotta strategiset tavoitteet toteutuvat. Kun pohditaan tulevia toimintatapoja ja toimintatapojen muutoksia mahdollisten toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten vuoksi, voidaan samalla suunnitella minkälaisia taitoja ja osaamista uudet muutokset toiminnassa edellyttävät. (Ojala 2002, 224 - 230.)

Erilaisten osaamistarpeiden määritysten avulla saadaan koottua yhteen koko organisaation keskeiset osaamistarpeet. Eri näkökulmista selvitettyt osaamistarpeet ovat yleensä aika pitkälle samoja, ne muodostavat organisaation tulevan osaamisprofiilin ytimen. (Ojala 2002, 224 - 230.) Kun syntyneitä osaamistarpeita verrataan nykyiseen osaamiseen, löydetään suorituspuutteet, jotka ilmenevät organisaation, ryhmän tai yksilön valmiuksissa ja niiden suhteessa. Organisaation osaaminen ei ole pelkästään yksilöiden tietojen ja taitojen kokonaisuus, vaan osaaminen rakentuu koko organisaation tietovarantoihin, prosesseihin ja käytäntöihin.

Osaamistarpeiden määrittämisessä on selvittävä Helakorven (2005, 171 - 172) mukaan seuraavia asioita:

- Mihin yrityksessä ollaan menossa ja miksi?
- Mitä resursseja tavoitteeseen pääseminen edellyttää?
- Mitä resursseja on käytettävissä?
- Mitä resursseja puuttuu?
- Miten resursseja hankitaan ja kehitetään?

Henkilökohtaisista taipumuksista, koulutuksesta ja kokemuksesta johtuen eri henkilöiden osaamisen välillä on eroja. Ei ole tarkoituskaan, että kaikki osaavat kaikkia asioita. Tärkeintä on, että jokaisessa tiimissä tai työryhmässä on sitä osaamista, mitä sen työssä tarvitaan. Osaamisen eri osa-alueille voidaan asettaa tavoiteosaamistavoitteet, joihin verrataan olemassa olevaa osaamista ja laaditaan niiden pohjalta yksilötasoisia koulutus- ja kehittämissuunnitelmia. Nykyisin työtehtävät voivat olla niin vaativia, ettei kukaan kykene niitä yksin täyttämään. Tämäntapaisen monipuolisen työn vaatimukset saadaan täytetyksi useamman henkilön tiimillä. Osaamisen tavoitteet voidaan siten määrittää myös jonkin tietyn tiimin tai ryhmän osalle. (Helakorpi 2006, 43 - 54.)

Koulutustapahtuman tavoitteet kuvaavat koulutuksen ajateltua tulosta, mitä uusia valmiuksia koulutetuilla koulutuksen päätyttyä on. Tavoitteet on laadittava niin, että niitä voidaan myös mitata. Koulutuksen kokonaistavoite ilmaisee koulutuksen tarkoituksen ja sen, minkä asian oppimiseen pyritään. Kokonaistavoitteen lisäksi kurssille voidaan asettaa tiedollisia, taidollisia tai asennekasvatuksellisia osatavoitteita. Asetetut tavoitteet antavat kouluttajalle selkeän päämäärän opetuksen eteenpäin viemisestä ja auttavat koulutettavaa hahmottamaan hänelle kohdistetut osaamistavoitteet. Yhteisesti koulutukselle hyväksytyt tavoitteet helpottavat koulutettavan motivoitumista ja saavat aikaan tavoitteen mukaista toimintaa. (Ritala & Tarvainen 1991, 69.) Tavoitteita voidaan asettaa koulutuksen lisäksi myös oppimiselle. Oppija, joka ryhtyy tekemään tehtävää ajattelematta sen tavoitteita tai pohtimatta tapaa, jolla hän toimii, oppii todennäköisesti huommin kuin oppija, joka asettaa oppimiselleen tavoitteita. Tavoitteita asettava oppija analysoi tekeillä olevan oppimistehtävän tavoitteita ja vertaa niitä omiin yleisiin tavoitteisiinsa. Näiden perusteella hän muodostaa tavoitteen omalle toiminnalleen tekeillä olevassa oppimistehtävässä ja pyrkii saavuttamaan tehtävälle asettamansa tavoitteet. (Salovaara 2006, 104 - 107.)

Kehittämiskumppanuudessa eri osapuolien tavoitteiden kautta on tarkoitus loppujen lopuksi päästä johdon asettamiin tavoitteisiin. Työnjohdon tavoitteina kehittämiskumppanuutta arvioitaessa voi olla esimerkiksi laadun paraneminen, läpimenoaikojen nopeutuminen, moniosaamisen lisääminen tai oman työn helpottuminen vastuita jakamalla. Työnjohdon on vaikea sitoutua johdon tavoitteisiin, jos se vaatii heiltä paljon ylimääristä työtä eikä suhteellisen lyhyellä aikajänteellä vaikuta helpottavan heidän työtänsä. Yksittäisiä koulutuksia suunniteltaessa tavoitteet on avattava vielä konkreettisemmiksi mitattaviksi tavoitteiksi. Tavoitteena voi olla esimerkiksi, että yksittäisen koulutuksen avulla tuotteen x läpimenoaika vähenee 40 %, susiprosentti pienenee 20 % tai 10 henkilöä osaa hitsata uuden tuotteen. Näistä tavoitteiden toteutumisesta voidaan laskea suoraan kustannussäästöt, mitä tavoitellaan. Maahanmuuttajien kielikoulutuksen tavoitteena voi olla kielitaidosta johtuvien virheiden poistaminen, kommunikoinnin helpottaminen työnjohdon kanssa ja työturvallisuuden parantaminen.

Työntekijätkin sitoutuvat helpommin tavoitteisiin, joita he ovat olleet itse mukana määrittämässä tai mitä on heidän näkökulmansa huomioiden määritelty. Työnantajan saamat kustannussäästöt esimerkiksi läpimenoajan nopeutumisen avulla eivät sellaisenaan motivoi, mutta sama asia voidaan nähdä myös työntekijän näkökulmasta. Yksittäisen kou-

lutuksen tavoitteiksi voisi työntekijöille esittää esimerkiksi työprosessin helpottamisen tai ongelmaratkaisukeinojen kehittämisen tiettyyn ongelmaan omalla työpisteellä oman työnteon helpottamiseksi. Maahanmuuttajien kielikoulutuksessa kielitaidon kehittämisen tavoitteena voi olla työpaikan turvaaminen. Työntekijöiltä kannattaa myös kysellä omia koulutustarpeita, koska niillä voidaan päästä käsiksi konkreettisempiin ongelmiin. Akatemiassa on havaittu, että koulutusideat, jotka ovat lähtöisin työntekijöiltä, koetaan erityisen antoisiksi ja niihin sitoudutaan paremmin. Ideoihin kannattaa tarttua ja soveltaa ne johdon tavoitteita tukemaan.

Mahdollisen rahoittajan ja koulutuksen järjestäjän näkökulmaa ei tässä työssä juurikaan käsitellä, mutta kehittämiskumppanuudessa tulee miettiä myös nämä näkökulmat. Ilman kaikkien osapuolien saamaa hyötyä ei voida puhua aidosta kehittämiskumppanuudesta. Rahoittajan näkökulmasta tavoitteina voi olla esimerkiksi yhteiskunnallinen tai alueellinen hyöty työllisyyden varmistamisella. Kehittämiskumppanuudella on luonnollisesti taloudellinen ja työllistävä merkitys koulutuksen järjestäjälle, mutta kehittämiskumppanuudessa kannattaa miettiä muitakin hyötyjä. Koulutuksen järjestäjä voi hyödyntää kehittämiskumppanuutta referenssinä uusia kehittämiskumppanuuksia solmittaessa. Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta kehittämiskumppanuuden tavoitteet voivat koskea koulutusprosessien kehittämistä sekä uusien menetelmien luomista. Nämä tulisi systemaattisesti hyödyntää koulutusorganisaatiossa, etteivät uudet tiedot ja taidot jää ainoastaan vastuuhenkilön hyödyksi.

4.3 Suunnittelu

Toisessa vaiheessa arvioidaan, onko suunnitelma rakenteeltaan käytännöllinen, teoreettisesti hyvin perusteltu ja tarpeita vastaava ja kannattaako koulutus toteuttaa suunnitelman mukaisesti vai toimisiko toisenlainen suunnitelma koulutuksen rakenteeksi paremmin. (Brinkerhoff 1987) Tärkeää on myös miettiä päästäänkö suunnitelman avulla asetettuihin tavoitteisiin.

Koulutuksen järjestäjä lähtee yritystarpeiden ja tavoitteiden pohjalta miettimään soveltuvia työkaluja ja tarvittavan osaamisen kokoamista. Asiakas määrittelee siis tarpeen ja tarve määrittelee tarvittavat työkalut ja resurssit. Tarvittava resurssi voi löytyä oppilaitoksesta, yrityksestä tai sen ulkopuolelta. Resurssien käytössä on mietittävä tarpeeseen

nähdessä parasta soveltuvaa resurssia, ei siis parasta resurssia jonkin muun mittapuun mukaan. (Väänänen 2012, 37)

Akatemiassa työkalut ja resurssit määritellään yleensä yhteistyössä yrityksen kanssa. Kouluttajavalinnassa ei välttämättä suosita korkeimmin koulutettua henkilöitä vaan erityisesti tuotannon työntekijöiden koulutuksissa yleensä käytännön kokemuksen omaavalla kouluttajalla on enemmän annettavaa. Monesti sopiva kouluttaja löytyy yrityksen henkilöstöstä, koska yrityksellä on yleensä paras osaaminen omalta alaltaan ja hiljaista tietoa löytyy paljon siirrettäväksi työntekijöiltäkin toiselle. Oppilaitos voi tuoda tässä mukaan pedagogisen osaamisen ja osallistua itse koulutuksiin joko apukouluttajan tai arvioijan roolissa.

Yksittäisen koulutuksen tai kehittämiskumppanuuden suunnitteluvaiheessa voidaan hyödyntää seuraavia apukysymyksiä:

- Minkä on tarkoitus muuttua organisaatiotasolla koulutuksen tai kehittämiskumppanuuden ansiosta? Mitä hyötyä halutaan saada aikaan valituille henkilöille?
- Mitä osallistujat/yritys odottavat koulutukselta, ja mitä he haluavat oppia?
- Mitä pitää oppia ja ketä pitää kouluttaa, jotta haluttu muutos organisaatiotasolla tapahtuisi? Onko ryhmä sinänsä tehokas keino auttaa osallistujia?
- Millainen on ryhmän rakenne, politiikka ja toimintatapa?
- Millä opetusmenetelmillä ja kouluttajavalinnoilla ryhmän/ organisaation muutosta tuetaan parhaiten? Työskennelläänkö yksin vai useamman kouluttajan kanssa? Löytyykö paras kouluttaja yrityksen sisältä vai tarvitaanko ulkoinen asiantuntija?
- Mitä hyötyä osallistujat/yritys odottavat saavansa, ja mitä hyötyä heidän pitää saada?
- Millaista osaamista koulutuksen tai muun intervention avulla tavoitellaan, ja mikä on osallistujien lähtötaso?
- Millaiset asiat työpaikalla edistävät tai häiritsevät koulutuksen oppien hyödyntämistä yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla?
- Mitä tuloksia koulutukselta/kehittämiskumppanuudelta odotetaan? Ovatko ne realistisia? Ovatko ne riittävän konkreettisia, jotta koulutuksen järjestäjä voi vaikuttaa niihin? Miten tulokset mitataan?

- Millainen ero nykyosaamisen ja tavoitteena olevan osaamisen välillä on?
- Millaiset ovat koulutuksen/kehittämiskumppanuuden kustannukset verrattuina odotettuihin hyötyihin?

(soveltaen Frisk 2005; Helin 2005)

Akatemiassa työkalun avulla on eniten muutettu koulutusten suunnittelua, mihin käytetään entistä enemmän aikaa yhteistyössä työnjohdon ja tuotantojohtajan kanssa. Ns. turhia koulutuksia ei pidetä vaan kaikilla yksittäisillä koulutuksilla tulee olla selkeä tarve ja tavoite, jotka myös tukevat ylätavoitteita kehittämiskumppanuustasolla. Suunnittelussa huomioidaan erityisen tarkkaan se, minkä koulutuksen avulla on tarkoitus muuttua. Jos muutosta ei ole odotettavissa, ei koulutusta ole syytä edes toteuttaa. Aikaisemmin kun esimerkiksi havaittiin laatuongelmia, järjestettiin laatukoulutusta suurelle ryhmälle. Tai kun kaivattiin päivitystä hitsaustaitoihin, kutsuttiin joku toimittaja pitämään hitsauskoulutusta. Tämä ei tuottanut kuitenkaan toivottuja tuloksia. Uudessa toimintamallissa laatuongelmat on pilkottu pienempiin osiin ja koulutuksissa hyödynnetään paremmin tuotannon akuutteja ongelmia. Hitsauskoulutuksessa mietitään tarkkaan, ketkä koulutukseen osallistuvat, löytyykö omasta porukasta sopiva kouluttaja vai tarvitaanko ulkopuolista osaamista. Koulutuksen onnistumisen mittarit sovitaan, esimerkiksi läpimenoaika tietyn tuotteen kohdalla paranee 20 %. Koulutus suunnitellaan opetusmenetelmiltään, kouluttajiltaan sekä kohderyhmiltään sellaiseksi, että se tukee organisaatiotason muutosta. Myös koulutukseen orientoivien tehtävien, sekä koulutuksen jälkeen tai sen aikana suoritettu ohjattu työhönsoveltamisjakso tehtävineen suunnitellaan huolellisesti.

4.4 Toteutus

Toteutusvaiheen arvioinnista voidaan käyttää myös termiä reaktioiden arviointi. Tässä vaiheessa kiinnitetään huomiota koulutuksen sisältöön, materiaaliin, opetusmenetelmiin ja ohjauksen laatuun. Tällä tasolla mitataan osallistujien tyytyväisyyttä koulutukseen. (Kirkpatrick 1996; Robinson ja Robinson 1989, 172) Brinkerhoffin (1987) mallin kolmannessa vaiheessa koulutusta seuraamalla ja palautetta keräten arvioidaan, toteutuuko koulutus suunnitelman mukaisesti.

Reaktioiden arvioinnilla kerätään tietoa seuraavista asioista: osallistujien tyytyväisyys koulutuksen toteutukseen, osallistujien tyytyväisyys koulutuksen käytännön järjestelyihin ja ulkoisiin puitteisiin, osallistujien ja muiden osapuolten, kuten esimiesten, näkemykset koulutuksen hyödyllisyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Arviointimenetelminä voidaan käyttää mm. kyselylomakkeita, yksilö- ja ryhmäkeskusteluja, haastatteluja ja koulutustilanteen havainnointia. (Frisk 2005, 16-18)

Reaktionmittauksessa käytettäviä palautelomakkeita on kirjallisuudessa kutsuttu usein nimellä ”smile sheets”. Nimellä viitataan siihen, että koulutuksesta kerätään usein palautetta ilman todellista tarkoitusta ja siten palautteet tuottavat täysin hyödytöntä informaatiota. (Robinson 1989, Haskell 1998). Palautelomakkeiden yksi heikkous on, että usein ne eivät yleensä millään tavalla käsittele koulutuksen kontekstuaalisia tekijöitä vaan keskittyvät ainoastaan koulutuksen sisältöön ja käytännön järjestelyihin. Kun koulutuksia kehitetään palautelomakkeiden tuottaman tiedon avulla, saatetaan siten tehdä täysin hyödyttömiä parannuksia, sillä syyt epäonnistumiseen voivat löytyä myös varsinaisen koulutusintervention ulkopuolelta. (Baldwin ja Magjuka 1997, 123).

Reaktioarvioinneista saatava tieto palvelee ensisijaisesti koulutuksen kehittämistä. Kouluttajat saavat arvioinnista suuntaviivoja tulevaisuuden koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tieto auttaa kehittämään koulutuksia tarkoituksenmukaisemmiksi, jotta osallistujat saisivat koulutuksesta työhönsä hyötyä ja lisäarvoa. (Frisk 2005, 11) Koulutuksen suunnittelua varten reaktioarviointi antaa tietoa mm. seuraavista asioista kehittämiskumppanuuksissa sekä yksittäisissä koulutuksissa: tavoitteiden ja sisältöjen tarkentaminen, opetusmenetelmien valinta organisaatioon soveltuvaksi, kouluttajien ja asiantuntijoiden valinta sekä työhönsoveltamisjakson ohjaus. Koulutusta edeltäviä käytännön järjestelyjä hyödyttävät tiedot esimerkiksi tiedotuksen onnistumisesta ja oppimisympäristön valinnasta. Koulutettavien määrää voidaan muuttaa, koulutuksen käytännön järjestelyihin voidaan vaikuttaa ja voidaan reagoida tuotannon akuutteihin ongelmiin. Kehittämiskumppanuuksissa saadaan lisäksi tietoa, miten käytetyt menetelmät organisaatiossa eri kohderyhmillä toimivat ja miten ne otetaan vastaan.

Tyytyväisyys tai tyytymättömyys koulutukseen muodostuu sekä siitä, kuinka hyödyllisenä tai tarkoituksenmukaisena osallistujat koulutusta pitävät, että siitä, miten tyytyväisiä osallistujat ovat koulutuksen toteutukseen kokonaisuutena ja koulutuksen osatekijöihin (Kirkpatrick 1998). Koulutuksen järjestäjä ja rahoittaja keräävät monesti ainoastaan

tätä palautetta omaa vertailuarviointiaan varten. Akatemiassa on havaittu reaktiopalauteessa kulttuuri- ja asemataustaeroja. Esimerkiksi akateemisesti koulutetut sekä maahanmuuttajataustaiset henkilöt antavat yleisesti ottaen parempaa palautetta muihin ryhmiin verrattuna.

Koulutuksen järjestäjät arvioivat koulutuksen onnistumista yleensä koulutuksen jälkeen kerätyillä palautelomakkeilla. Työelämäpalveluita arvioidaan usein erilaisilla mittareilla, kuten osallistujien määrä, asiakastyytyväisyys ja opiskelijatyövuosien määrä. Koulutuksen jälkeen kerätyn palautteen keskiarvo määrittää pitkälti onnistumisen ja tälle arvolle on määritelty koulutuksen järjestäjäkohtainen tavoitetaso. Näiden lukujen avulla koulutuksen järjestäjä voi vertailla kaikkea työelämäpalvelutoimintaansa. Rahoittaja, arvioi kehittämiskumppanuutta oman palautejärjestelmänsä avulla. Palautetta kerätään koulutuskokonaisuuden keskivaiheessa sekä koulutusjakson päättyttyä. Erityistä merkitystä on asiakastyytyväisyyttä ja koulutuksen hyötyjä mittaavilla kysymyksillä. Tämä ei kuitenkaan kerro yrityksen näkökulmasta koulutuksella saavutetuista hyödyistä ja opitun vaikutuksista tiedon hyödyntämiseen käytännön työhön. Kukin kehittämiskumppanuus on oma luku sinänsä, eikä niitä ole yrityksen näkökulmasta syytä vertailla keskenään. Tärkeämpää on tietää, onko oma panos-tuotos –suhde kunnossa ja ollaanko menossa oikeaan suuntaan. Jos esimerkiksi vuoden kestävä koulutuskokonaisuus sisältää erityyppisiä koulutuksia, viimeisin koulutus yleensä vaikuttaa arviointiin ja kokonaisuutta on vaikea nähdä. Vastausprosentinkin tietokonepohjaisessa järjestelmässä jää melko pieneksi, jolloin yksittäisten ääriavastauksien vaikutus kasvaa.

Oppijan oma tuntuma koulutuksen hyvyydestä muodostuu useista tekijöistä, joista vain osa on relevantteja todellisen vaikuttavuuden kannalta. Koulutuksen laatu on aikasidonnainen ja laadukkuus paljastuu usein vasta ajan myötä. Ongelmia syntyy, kun laatua pyritään arvioimaan heti koulutuksen päättyttyä. Silloin osallistujat eivät välttämättä vielä osaa arvioida onko koulutus pitkällä aikavälillä hyödyllinen vaan arvio voi perustua ainoastaan koulutuksen ulkoiseen näyttävyYTEEN. (Nurmi ja Kontiainen 2000, 32).

Kehittämisen lisäksi reaktioiden arvioinnista saatavaa tietoa voi esitellä koulutuksen johdolle ja siten perustella koulutuksen tärkeyttä (Miller 1999; Kirkpatrick 1998). Numeraalista palautetta tarvitaan mm. asiakastyytyväisyyden trendien seuraamiseen. Numeraalinen palaute esitellään yleensä tilastollisten tunnuslukujen avulla, joista koulutusorganisaatio voi seurata asiakastyytyväisyyden kehittymistä (ja tavoitteidensa toteu-

tumista). Numeraalinen tieto osoittaa yleisesti kehittämiskohteet, mutta tarkempia kehittämiskohteita opetuksen kehittämiseen siitä ei saa selville. Esimerkiksi keskiarvo 3 tai 4 ei kerro mitään opetuksessa ilmenevistä ongelmista ja kehityskohteista. Lisäksi eri opettajat toteuttavat samat kurssit usein eri tavoin, joten heidän on kerättävä palaute itse oman työnsä kehittämiseksi. (Frisk 2005, 13)

Johdolle, rahoittajalle ja koulutuksen järjestäjälle reaktioiden arvioinnista saatava tieto tulee nopeammin, kuin pidemmän ajan kuluessa esiin tulevat koulutuksen tulokset ja vaikutukset. Tyytymättömien osallistujien reaktiot voivat antaa johdolle ja esimiehille huonon kuvan koulutuksesta, vaikka tyytymättömien reaktioilla ei olisi vaikutusta koulutuksen perimmäisiin tuloksiin. Tämä voi jopa koulutusohjelman lopettamisen (Miller 1999).

Toisaalta koulutuksesta voidaan antaa virheellinen positiivinen tai negatiivinen kuva. Koulutus, missä on miellyttävät olosuhteet, lähestymiskykyiset kouluttajat, ryhmän hyvä yhteishenki ja jopa innolla tehdyn työn määräkin voivat saada uskomaan koulutuksen vaikutuksiin (Nurmi ja Kontinen 2000, 38). Tällainen koulutus saattaa saada erittäin positiivisen palautteen vaikka mitään ei oikeasti saada työtä hyödyttämään. Uusia laitteita ja menetelmiä on kiva lähteä kokeilemaan, mutta jos laitteita ei voidakaan hankkia omalle työpaikalle, siitä saattaa aiheutua pitkäaikaista tyytymättömyyttä työssä.

Koulutuksen järjestäjät ovat myös oppineet, miten saada parempia palautteita, esimerkiksi keskustelemalla koko ryhmän kanssa ja korostaa koulutuksesta saatuja oletettuja hyötyjä. Kysymysten avaaminen on tärkeää, koska monesti vakiolomakkeella esitetyt palautekysymykset eivät ole helppoja ymmärtää. Moni järjestää myös kahvitarjoilun ennen palautetilaisuutta. Palautteen keruuhetkellä on myös merkitystä, esimerkiksi koulutuksen jälkeen perjantai-iltapäivällä voi olla turha odottaa syvällistä palautetta. Myös yrityksen toimintaympäristön muutokset, kuten esimerkiksi YT-neuvottelut, voivat heijastua palautteisiin.

Koulutuksen hyödyllisyyden kokemuksia voi Friskin (2005, 16) mukaan edistää mm. seuraavasti:

- Kouluttajat ja ohjaajat ovat asiantuntijoita ja kokeneita työssään.

- Osallistujien kanssa keskustellaan koulutuksen sisällöstä ja siitä, miten he voivat soveltaa niitä omassa työssään. lisäksi voidaan käyttää toimintasuunnitelmia.
- Koulutukseen sisältyvät tehtävät toteutetaan todellisina, työtä hyödyttävinä tehtävinä.
- Uudet työntekijät tai työtä vaihtavat osallistujat tekevät osana koulutusta havainnointia ennen koulutuksen alkamista. (tai koulutusjakson aikana).
- Käsitteet ja teoriat yhdistetään käytäntöön, ja niitä käsitellään esimerkkien avulla.
- Koulutus järjestetään siten, että koulutuksessa opittuja asioita on mahdollista käyttää heti tai hyvin nopeasti koulutuksen jälkeen. (Frisk 2005) Akatemiassa haasteelliseksi on havaittu erityisesti vain rajoitetun erän tai harvemmin valmistettavien tuotteiden ympärille rakennetut koulutukset. Tällöin asian sisäistämiseen ei välttämättä voida käyttää riittävän pitkää aikaa.

Hyvä kouluttaja käyttää eri koulutusmenetelmiä vaihdellen ja kehittää opetusta koulutuksen edetessä saamansa palautteen mukaan. Kaikki opetusmenetelmät menettävät tehoaan, jos opetustapaa ei koulutuksen aikana muuteta. (Ritala & Tarvainen 1991, 76 - 78.) Yrityskoulutuksissa ongelmat ja kehitystehtävät ovat yleensä yrityksen määrittelemiä. Opetusmenetelminä voidaan hyödyntää esimerkiksi projektioppimista, ongelma-keskeistä oppimista, tekemällä oppimista sekä kehittämällä oppimista. Akatemiassa hyväksi havaittu menetelmä on tuotannon akuutteihin ongelmiin keskittyvä ongelma-keskeinen oppiminen, minkä lopputuloksena on koulutuspäivien aikana saatu pitkä lista ongelmaratkaisuehdotuksia, mitä viedään eteenpäin koulutuksen jälkeen. Työntekijät ovat myös sitoutuneet paremmin ongelmien ratkaisuun, kun ehdotukset on työstetty yhdessä heidän kanssaan. Opetusmenetelmiin ei tässä työssä keskitytä tarkemmin.

Kuten kappaleessa 3.3.2 mainittiin, reaktioiden arviointi ei anna tietoa oppimisesta eikä työikäytymisen muuttumisesta tai koulutuksen tuloksista ja vaikutuksista. Reaktioiden arvioinnista ei siten voi tehdä päätelmiä oppimisesta, opittujen asioiden siirtymisestä toimintaan tai koulutuksen laajemmasta vaikuttavuudesta yksilöön tai organisaatioon, vaan näiden arvioimiseksi tarvitaan monipuolisempaa koulutuksen arviointia. (Alliger ja Janak 1989)

Koulutuksen aikana voidaan hyödyntää seuraavia apukysymyksiä (mukaillen Frisk 2005, 7):

- Ovatko koulutuksen ulkoiset puitteet osallistujien mielestä kunnossa?
- Miten tyytyväisiä osallistujat ovat koulutukseen/toimintaan?
- Miten oppiminen edistyy? Ovatko tavoitteet täyttymässä? Onko opittu uusia asioita?
- Kuinka tarkoituksenmukaisia koulutuksen sisällöt ovat? Miten opittavat asiat vastaavat osallistujien tarpeita? Millaiset ovat osallistujien mahdollisuudet yhdistää oppimaansa varsinaiseen työhönsä?
- Miten koulutuksen toteutukseen liittyvät asiat tukevat oppimista (esim. sisällöt, opetusmenetelmät, käytännön järjestelyt ym.)?
- Miten hyödyllistä koulutus/toiminta osallistujien mielestä on?

Palaute pitäisi kerätä sellaisena, kun se on. Myöskään ei kannata lähteä puolustelemaan negatiivista palautetta, joskin se on helpommin sanottu kuin tehty. Palautteet tulisi kirjoittaa puhtaaksi ja lisätä eri osapuolien kommentit arviointityökaluun. Palautetta ei pitäisi kerätä vain palautteen keräämisen vuoksi vaan sillä pitää olla jokin merkitys ja tavoite, eli tiedetään, miten palautteeseen reagoidaan ja miten sitä hyödynnetään. (Frisk 2005, 19)

4.5 Tulokset

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin tarkoitus on tuottaa tietoa oppimisen edistämistä ja ohjaamista varten, koulutuksen kehittämistä varten, oppimistulosten osoittamiseksi erilaisten todistusten ja tutkintojen avulla sekä osaamisesta ja edellytyksistä toimia tietyssä tehtävässä ja alalla. (Frisk 2005, 22) Koulutuksissa voidaan tässä kohdassa arvioida oppimistuloksia, mutta kehittämiskumppanuuksissa voidaan osaamista kehittää muutenkin kuin koulutuksen avulla. Tällöin arvioidaan aikaansaatuja tuloksia tai tuotoksia, kuten esimerkiksi Akatemiaviestintäsuunnitelmaa.

Koulutukseen osallistumisen tuloksena tapahtuva oppiminen on Kirkpatrickin mukaan asenteiden muuttumista, parantunutta tietämystä ja kasvaneita taitoja. Mikäli oppimistavoitteissa on arvioinnin mukaan onnistuttu, on odotettavissa, että työikäytyytyminen muuttuu opitun ansiosta. (Kirkpatrick 1998) Brinkerhoffin mallin neljännessä vaiheessa arvioidaan koulutuksen välittömiä tuloksia; olivatko koulutuksen tuottamat reaktiot po-

sitiivisia ja opittiinko koulutuksessa ne tiedot, taidot ja asenteet, jotka oli tarkoituskin oppia. (Brinkerhoff 1987)

Kehittämiskumppanuuksissa tavoitteena voi olla tiettyjen uusien tietojen, taitojen tai asenteiden oppiminen ja sisäistäminen. Tietoa voi olla tarve lisätä tai soveltaa todellisissa työtehtävissä, työtapoja sekä prosesseja kehittää ja toimintatapoja uudistaa sekä käytännön haasteita ja ongelmatilanteita ratkaista. Tuloksena tai tuotoksena voi olla uusien ongelmaratkaisumenetelmien oppiminen tai perehdyttämismateriaalin luominen. Tuloksia arvioitaessa ei ole kuitenkaan vielä varmuutta siitä, sovelletaanko opittua käytäntöön tai otetaanko kehitetty materiaali käyttöön. Uutta pitää kuitenkin oppia tai omaksua ennen kuin muutosta voi tapahtua.

Tutkintoon johtavassa koulutuksessa tuloksena ovat esimerkiksi todistuksen arvosanat, mikä mittaa osaamisvaatimusten saavuttamista. Maahanmuuttajien kielikoulutuksessa puolestaan kielikartoituksen tulokset kertovat oppimisen tasosta. Koulutukseen osallistujille tulokset kertovat oman oppimisen tasoa joko oman kehittymisen arvioimiseksi tai vertailtaessa muihin. Koulutuksen toteuttajille ja suunnittelijoille tulokset antavat tietoa vaikkapa koulutuksen haasteista ja aihepiireistä, mitä vielä pitäisi kouluttaa lisää. Johdolle tuloksilla ei ole suoraan suurta merkitystä, koska vasta tulosten soveltaminen käytäntöön merkitsee. Esimerkiksi sillä, että koulutettavat ovat oppineet kymmenen uutta ongelmanratkaisumenetelmää, ei ole käytännön merkitystä, jos yhtäkään niistä ei osata käyttää käytännön ongelmatilanteessa. Tästäkin löytyy poikkeuksia. Korttikoulutusten, kuten tulityö- tai henkilönostinkortti, tavoitteena on yleensä lakipykälien mukainen pätevyys hankkiminen. Ideaalitilanteessa toki yritys haluaa vielä varmistaa erikseen korttikoulutusten tietojen ja taitojen siirtymisen käytäntöön, mutta näin tapahtuu valitettavan harvoin. Työelämäpalveluissa myöskään koulutuksen järjestäjä tai rahoittaja ei yleensä ole kiinnostunut tuloksista tutkintoon johtavia koulutuksia lukuun ottamatta. Toisaalta uusien menetelmien kehittämisestä voi olla hyötyä jossain toisessa ympäristössä tai yrityksessä. Tällöin pitää varmistaa myös hyvien käytänteiden levittäminen joko yrityksessä tai koulutuksen järjestäjän organisaatiossa, jos yritys antaa tähän luvan.

Sillä, tapahtuuko oppiminen koulutuksen aikana vai sen jälkeen työtehtävissä, ei ole yrityksen kannalta merkitystä. Työkalun avulla voidaan viivästettyä oppimista kirjata ylös, jolloin voidaan osoittaa joko yksittäisen koulutuksen tai koulutuskokonaisuuden tai kehittämiskumppanuuden aikaansaaneen oppimista tai tuloksia. Palaset saattavat

loksahtaa paikoilleen joskus myöhemminkin jonkun toisen koulutuksen tai tapahtuman myötävaikutuksella. Myöskään sillä, onko oppimista tapahtunut jonkun tietyn yksittäisen koulutuksen ansiosta, ei kehittämiskumppanuudessa ole merkitystä kokonaishyötyjen ratkaistessa. Toki silloin, jos koulutuksessa kouluttajana toimii kallis konsultti, yksittäisen koulutuksen tai muun osaamisen kehittämisen tuloksillakin voi olla merkitystä.

Koulutettavilla pitää olla motivaatio uuden oppimiseen. Esimerkiksi moniosaamista lisäävän koulutuksen oppimiseen kannustaa monilla työpaikan turvaaminen. Toiset puolestaan haluavat pysytellä tutussa ja turvallisessa työtehtävässä, missä ovat hyviä, ja moniosaamiseen tähtäävät koulutukset saattavat tuntua turhilta tai pelottavilta. Koulutettavien asenteella on suuri merkitys ja yhdenkin negatiivisesti koulutukseen suhtautuvan henkilön asenne saattaa vaikuttaa koko ryhmän oppimista edistävään ilmapiiriin. Lähtökohtana koulutuksiin osallistumiselle tulisi olla koulutettavien vapaaehtoisuus, mutta tästä on poikettava. Motivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä puhutaan tarkemmin seuraavassa muutosta käsittelevässä kappaleessa.

Friskin (2005, 22-23) mukaan oppimisen arvioinnilla pyritään todentamaan, kuinka hyvin osallistujat oppivat koulutuksen tavoitteena olevat tiedot, taidot ja/tai asenteet. Oppimisen arvioinnin päätehtävät ovat:

1. Diagnostinen eli toteava: Arvioimalla koulutettavien lähtötaso, saadaan tietoa kouluttajille koulutuksen sisällön suuntaamiseen sekä koulutettavalle itselleen oppimistavoitteiden laatimiseen.
2. Formatiivinen eli oppimista ohjaava tarkoittaa jatkuvaa, opintojen aikana tapahtuvaa arviointia
3. Summatiivinen (kokoava ja ennustava) arvioinnilla kootaan oppimistulokset koulutuksen lopussa. Vertaamalla päättövaiheen arviointituloksia ennen koulutusta tehtävään, saadaan selville miten hyvin koulutettava on saavuttanut koulutuksen tavoitteet.

Oppimisen arvioinnissa on kyse siitä, kuinka paljon ja millaisia asioita osallistujat oppivat koulutuksen aikana. Oppimista voidaan mitata erilaisten kokeiden avulla, jotka mitaavat esimerkiksi opittuja tietoja tai taitojen kehittymistä. Tällaisia ovat esimerkiksi työnäytöt. Oppimisen arvioinnin tarkoitus on selvittää, missä määrin osallistujat oppivat sitä, mitä oli tarkoitus oppia ja määrittää miten ja mitkä eri tekijät vaikuttivat oppimi-

seen. Näitä tekijöitä ovat koulutuksen sisältö, opetusmenetelmät, materiaalit, apuvälineet, ohjaajan pätevyys ja ohjaustyyli, osallistujien kyvyt ja motivaatio sekä oppimisympäristö. (Robinson ja Robinson 1989, 186)

Arvioinnin kohteet johdetaan oppimiselle ja osaamiselle asetetuista tavoitteista, jotka puolestaan määräävät arviointitavan. Frisk (2005, 24) on listannut arviointikysymyksiä kouluttajalle:

Koulutuksen alussa

- Mitä oppijat tietävät asiasta tässä vaiheessa?
- Miten oppijat suhtautuvat opittavaan asiaan?
- Miten oppijat osallistuvat suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin?
- Miten ja missä järjestyksessä ja aikataulussa organisoin opiskelun?

Koulutuksen aikana

- Mitä on opittu?
- Mistä oppijat haluavat tietää lisää?
- Miten opiskelu sujuu? Millaisia vahvuuksia ja kehittämiskohteita oppijoiden osaamisessa on?
- Millaista ohjausta opiskelijat tarvitsevat?
- Mihin minun tulee jatkossa kiinnittää huomiota?

Koulutuksen jälkeen

- Miten hyvin oppijat ovat saavuttaneet koulutuksen tavoitteet? Miten hyvin olen saavuttanut omat tavoitteeni? Miksi kaikkia tavoitteita ei saavutettu? Saavuttivatko oppijat omat tavoitteensa?
- Mitä opin itse? Miten voisin kehittää koulutustapaani? Mitä teen toisin?

4.6 Muutos

Muutoksen eli siirtovaikutuksen eli transferin arviointi käsittelee sitä, kuinka hyvin koulutuksessa opitut taidot ovat siirtyneet työpaikalla käytettäviksi. Perusta on oppimisen arvioinnissa, koska mitään ei voi siirtyä toimintaan, jos mitään ei ole opittu. Oppiminen ilmenee toiminnassa tai ajattelussa tapahtuneissa muutoksissa, joita siirtovaikutuksen

arvioinnilla pyritään tuomaan esiin. Oppiminen itsessään ei kuitenkaan takaa tietojen ja taitojen käyttämistä työssä, jolloin koulutuksessa opitun soveltamista työssä on erikseen arvioitava. Tärkeää on myös selvittää, mitkä koulutuksessa opitut taidot ovat siirtyneet käytäntöön ja miksi, jotta pystytään kehittämään koulutusta edelleen. (Kirkpatrick 1996, Robinson ja Robinson 1989, 210-211).

Toiminnan tai asenteiden muuttumisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää koulutuksen jälkeen, onko koulutus tai muu osaamisen kehittäminen muuttanut toimintaa ja työsuoritusta työpaikalla ja miten nämä ovat muuttuneet. Arvioinnin avulla toiminnan tai asenteiden muuttuminen tehdään näkyväksi. (Kirkpatrick 1998) Käytännössä muutoksen arvioinnilla selvitetään, onko koulutuksessa opittu saatu sovellettua käytäntöön työpaikalla tai esimerkiksi kehitetty perehdyttämismateriaali otettu käyttöön. Kantasen (1996) mukaan henkilöstökoulutuksen tarkoituksena onkin tuottaa hyötyä organisaatiolle ja auttaa sitä paremmin saavuttamaan tavoitteensa. Koulutusta voidaan pitää epäonnistuneena ja hyödyttömänä, jos siinä opittuja asioita ei voida käyttää hyväksi työssä.

Seuraavassa on jaoteltu siirtovaikutuksiin vaikuttavia tekijöitä koulutuksen sekä työympäristön osalta. Työympäristöön liittyviä tekijöitä ovat muun muassa organisaatiota koskevat tekijät, osallistujakohtaiset tekijät, esimiesten ja johdon toiminta sekä tuki ja ohjaus toiminnan muuttumiseen (mm. Kantanen 1996; Frisk 2005).

4.6.1 Koulutukseen liittyviä tekijöitä

Kantasen (1996) mukaan koulutukseen liittyviä tekijöitä siirtovaikutuksen aikaansaamiseksi ovat muun muassa oppimateriaalit, koulutuksen laatu, opetusmenetelmät sekä yleiset koulutusjärjestelyt. (Kantanen 1996) Haskell (1998, 14) toteaa, ettei koulutuksen siirtovaikutus ole ongelma, jos opetellaan täsmällisiä taitoja, joita voi soveltaa sellaiseen tai siirtää suoraan fyysisestä ympäristöstä toiseen. Monimutkainen ja haasteellinen siitä tulee silloin, kun tietoa pitää soveltaa täysin uusissa ja koulutustilanteesta poikkeavissa ja erilaisissa konteksteissa.

Opittujen asioiden käyttöönottoa edistää se, että opiskelutilanteista tehdään mahdollisimman samanlaisia kuin todellisessa työssä. Akatemiassa koulutukset on suunniteltu mahdollisuuksien mukaan aidoiksi työtilanteiksi, elleivät sitä suoraan jo ole, ja case-

oppimista esimerkiksi tuotannon akuuttien ongelmien kautta tai suunnittelijoiden koulutuksessa aitojen tuotekehitysprojektien kautta hyödynnetään paljon. Läpimenoajan parantamiseen keskittyvissä koulutuksissa haetaan laaja-alaisuutta suunnittelemalla koulutus eri toimijoille koko prosessin kattavaksi. Maahanmuuttajien koulutuksessa keskityttiin laatu- ja työturvallisuuden kautta kielen oppimiseen ja kommunikoinnin lisäämiseen erilaisten käytännön harjoitusten ja tehtävien avulla. Ongelmaratkaisukoulutuksessa erilaisia ongelmanratkaisumenetelmiä harjoiteltiin tuotannon akuuttien ongelmatilanteiden kautta ja listattiin parannusehdotuksia, minkä tekemiseen tehtiin aikataulu vastuuhenkilöineen. Parannusehdotusten käsittelyn etenemistä ja toimenpiteiden toteutumista seurataan ilmoitustaululla.

Frisk (2005, 29) on esittänyt arviointikysymyksiä koulutukseen ja opetukseen liittyvistä tekijöistä:

- Miten työpaikan tarpeet toiminnan muuttumisesta huomioidaan koulutuksen toteutuksessa?
- Miten koulutus edistää opittujen asioiden soveltamista työpaikalla?
- Miten koulutuksen sisällöt tukevat opittujen asioiden soveltamista työpaikalla?
- Miten opetusmenetelmät tukevat opittujen asioiden soveltamista työpaikalla?
Käytetäänkö oppimista aktivoivia menetelmiä?
- Onko työpaikalla laitteita, välineitä ja materiaaleja, joita tarvitaan opittujen asioiden soveltamisessa?

4.6.2 Osallistuja- ja ryhmäkohtaiset tekijät

Yksilön ja ryhmän toiminnan muuttumiseen vaikuttavat seuraavat seikat (mukaillen Frisk 2005):

- Osallistuja/ryhmä pitää koulutuksessa oppimiaan asioita tarpeellisina omassa työssään.
- Osallistuja/ryhmä oppii tavoitteiden mukaisia asioita.
- Koulutus on vapaaehtoista ja siihen on mahdollisuutta vaikuttaa.

Sen lisäksi, että osallistuja pystyy oppimaan koulutuksen sisällön ja soveltamaan sitä, hänellä tulee olla halu tehdä niin. Motivaatio onkin keskeinen yksilöön liittyvä tekijä, joka on yhteydessä koulutuksen vaikuttavuuteen. Motivaatio voidaan jakaa koulutusta edeltävään ja koulutuksen jälkeiseen. Koulutusta edeltävä motivaatio koostuu motivaatiosta osallistua koulutukseen ja motivaatiosta oppia. Koulutuksen jälkeinen motivaatio tarkoittaa motivaatiota soveltaa koulutuksen sisältöä työhön. (Tannenbaum ja Yukl 1992)

Koulutukseen osallistuneella tulee olla usko siihen, että uuden kyvyn käyttäminen johtaa parempaan työsuoritukseen ja että uudet tiedot ja taidot helpottavat työhön liittyvien ongelmien ratkaisua ja työstä suoriutumista. (Mathieu ja Martineau 1997). Koulutuksen sisällön tarkoituksenmukaisuus ja hyödyllisyys oman työn kannalta on siis tärkeä motivaatioon liittyvä tekijä. Myös yhteisöllisyys ja yhdessä oppiminen voivat vaikuttaa motivaatioon joko positiivisesti tai negatiivisesti.

Eräs motivaatioon vaikuttava ja siirtovaikutusta ylläpitävä toiminto on kykyihin perustuva palkkaussysteemi, jossa organisaatio palkitsee työntekijöitään uusien taitojen kehittämisestä. (Mathieu ja Martineau 1997) Yritysten kannattaa kuitenkin tarkkaan miettiä, palkitaanko koulutuksen suorittamisesta vai oikeaan suuntaan muuttuneista työtavoista.

Yleinen käsitys on, että vapaaehtoisesti koulutukseen tulleet osallistujat ovat motivoituneempia oppimaan kuin koulutukseen määrättyt. Tutkimusten mukaan työntekijän määrääminen koulutukseen vähentää motivaatiota oppia ja liittyy negatiivisiin reaktioihin koulutusta kohtaan. (Mathieu ja Martineau 1997, 211) Akatemiassa osallistujien motivaatiota on pyritty lisäämään avoimella tiedotuksella, koulutettavien mukaan ottamisella koulutuksen suunnitteluun sekä oman työn kehittämiseen vaikuttavilla koulutuksilla. Pääosa koulutuksista on työntekijöille vapaaehtoisia, mutta käytännössä koulutukseen osallistujat on nimetty etukäteen.

Frisk (2005, 29) on listannut arviointikysymyksiä yksilöllisiin tekijöihin liittyen:

- Miten koulutus on muuttanut osallistujan toimintaa, ajattelua ja uskomuksia?
- Mitkä ovat osallistujan syyt osallistua koulutukseen?
- Miten osallistuja suhtautuu työhönsä?

- Kuinka tarkoituksenmukaisena osallistuja pitää koulutusta työlleen ja omalle kehittymiselleen?

4.6.3 Organisaatiota koskevat tekijät

Oppimistulokset eivät ole pysyviä vaan käyttämättömällä tiedolla on taipumus unohtua (Nurmi ja Kontiainen 2000, 34). Tämä tarkoittaa sitä, että organisaation tulee tarjota mahdollisuuksia opitun soveltamiseen ja harjoitteluun. Työympäristöllä onkin keskeinen rooli osaamista kehitettäessä. Työympäristössä vallitsevat olosuhteet ja sen tapahtumat sekä ennen että jälkeen koulutuksen ovat sidoksissa koulutuksen vaikuttavuuteen. Koulutusta ei voi syyttää tehottomuudesta, jos sen onnistuneita tuotoksia ei vahvisteta työpaikalla tai osallistujille ei anneta mahdollisuutta soveltaa oppimaansa käytäntöön (Mathieu ja Martineau 1997, 208).

On tärkeää, että työympäristössä on mahdollista soveltaa ja harjoitella opittua. Osallistujan työympäristössä voi olla uuden tiedon tai taidon soveltamiseen kannustavia, lanvistavia tai jopa soveltamisen estäviä tekijöitä. Jotta opitut asiat siirtyisivät koulutuksesta työympäristöön, työpaikalla tarvitaan työssä ohjaamista. Ohjaamisella tarkoitetaan työympäristön muokkaamista oppimista edistäväksi, vuorovaikutuksen kehittämistä oppimisen tueksi ja erilaisten ohjauskeinojen käyttöä, joilla oppimiseen voidaan vaikuttaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että työyhteisössä sovitaan, kuka vastaa opittujen asioiden soveltamisen tuesta ja ohjaamisesta ja miten ohjaus ja tuki toteutetaan. Työpaikalla voi olla tutor tai mentori tai tukena voi toimia esimies. (Frisk 2005) Akatemiassa koulutuksen järjestäjä koordinoi työssäoppimisen ohjausta, joskin enenevässä määrin ohjausvastuuta on siirretty työnopastajille.

Akatemian toiminnan läpinäkyvyyttä edistetään Akatemiaviestinnällä. Onnistumistarinoista ja tuloksista kerrotaan uusien koulutusten aluksi, ajankohtaisista aiheista tuotannon viikkopalavereissa sekä sisäisessä lehdessä on aina osallistujien kokemuksia ja haastatteluita sekä muuta tietoa Akatemian toiminnasta.

Organisaatiota koskevat arviointikysymykset ovat Friskin (2005, 29) mukaan seuraavanlaisia:

- Miten organisaation normit, kulttuuri ja odotukset sekä esimiesten ja työtoverien toiminta tukevat toiminnan muuttumista?
- Onko riittävästi aikaa kokeilla ja soveltaa opittuja asioita?
- Onko opittuja asioita mahdollisuus soveltaa heti koulutuksen jälkeen?

4.6.4 Esimiehen ja johdon tuki

Baldwinin ja Fordin (1988) mukaan esimiehen tuki on keskeinen työympäristön tekijä, joka edesauttaa koulutuksen siirtovaikutusta työhön. Esimiehen tuki sisältää koulutuksen mukaisen käyttäytymisen vahvistamisen, koulutuksen sisältämien taitojen mallina toimimisen ja päämäärien asettamisen. (Baldwin ja Ford 1988). Esimiehen tuki on tärkeää myös ennen koulutusta.

Tärkeimmät toimintaa muuttavat tekijät ovat Caravaglian (1993) mukaan koulutuksen merkityksen ymmärtäminen sekä esimiesten ja johdon sitoutuminen koulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja opittujen asioiden käytäntöön siirtämiseen. Toimintasuunnitelmat toimivat esimiesten ja johdon apuvälineinä. Koulutuksen suunnittelua, toteutusta ja opitun käytäntöön siirtämistä tukevat tilaisuudet johdon ja muiden osapuolten kesken ovat tärkeitä. Esimiesten ohjaamistehtävä kuuluu johdolle.

- varmistamalla, että esimiehet tietävät ja ymmärtävät organisaation koulutukseen kohdistamat odotukset ja organisaatiolle koulutuksesta koituvat hyödyt (kerrottava, esimiesten hyödyt myös sekä työntekijöiden hyödyt, jotta esimiesten helpompi markkinoida)
- varmistamalla, että esimiehet osallistuvat koulutuksen sisältöjen suunnitteluun
- edellyttämällä, että toiminnan muuttumista seurataan ja tuetaan
- edellyttämällä, että esimies osallistuu toiminnan muuttumisen arviointiin

(Caravaglia 1993)

Luottamushenkilöt, työsuojeluvaltuutetut ja muut työntekijöiden edustajat pitää kutsua mukaan jo suunnitteluvaiheessa, muuten prosessi vaikeutuu. Heidän panoksensa yhteistyölle saattaa olla todella kantava ja korvaamaton huonoina aikoina, erityisesti, jos he ovat sitoutuneita kehittämiseen ja rohkeita välittämään tunteja suuntaan ja toiseen. Mitä

suurempi edustuksellisuus alkuvaiheen ideoinnissa on mukana, sitä tehokkaammin yhteistyö käynnistyy. (Äimälä ym. 2005, 16)

Friskin (2005, 29) arviointikysymyksiä koskien esimiehen toimintaa sekä ohjausta ja tukea ovat seuraavat:

- Miten esimies on sitoutunut koulutuksen tavoitteisiin?
- Miten esimies seuraa opittujen asioiden käyttöä?
- Miten esimies mahdollistaa opitun käyttämisen?
- Miten esimies tukee ja ohjaa opittujen asioiden käyttämisessä?
- Tarvitaanko ohjausta ja tukea? Millaista ohjausta?
- Kuka toteuttaa ohjauksen ja kuka nimetään ohjaajaksi?
- Miten ja milloin ohjaus toteutetaan?

Parryn (1997) mukaan toiminnan muuttumisen arvioinnilla selvitetään, miten toiminta on muuttunut tarkasteltujen näyttöjen ja dokumenttien perusteella sekä miten toiminta on muuttunut eri osapuolien mielestä. Toiminnan muutoksen näkyväksi saattamiseen on pääasiassa kolme tapaa (Kirkpatrick 1998; Parry 1997)

- Arvioidaan toimintaa ennen ja jälkeen koulutuksen.
- Valitaan kontrolliryhmä tulosten vertailua varten.
- Arvioidaan toimintaa koulutuksen jälkeen eri osapuolien käsitysten mukaan.

Arviointimenetelminä ennen ja jälkeen –arvioinnissa voidaan käyttää esimerkiksi osamiskartoituksia, työnäytteitä, soveltavia tehtäviä ja toiminnan havainnointia. Eri osapuolien käsitysten selvittämiseen soveltuvia menetelmiä ovat muun muassa haastattelut, keskustelut, kyselyt, toiminnan havainnointi ja keskustelu tai kysely havainnoista. (Frisk 2005, 25)

Akatemiassa hyödynnetään pääasiassa arviointia ennen ja jälkeen koulutuksen sekä toiminnan arviointia koulutuksen jälkeen eri osapuolien käsitysten mukaan. Yrityksessä on kuitenkin käynnissä yleensä useampi koulutusjakso peräkkäin, joten yksittäisen koulutuksen muutosvaikutuksia ei päästä kovin luotettavasti arvioimaan. Yrityksen kannalta on kuitenkin oleellisempaa, että haluttua muutosta syntyy. Aina ennen koulutusta selvitetään lähtötilanne ja asetetaan tavoitetilanne. Tätä seurataan koulutuksen aikana, lopus-

sa ja ohjausryhmän kokouksissa tietyn aikaa. Yhdessä päätetään, milloin seuranta on järkevää lopettaa. Yleisesti seurataan myös muun muassa myynnin kasvua, läpimenoaikoja, keskeneräisten tuotteiden määrää tuotannossa sekä virheiden määrää eli susiprosenttia.

Koulutuksen todelliset vaikutukset eivät yleensä näy koulutuksen aikana tai heti sen jälkeen. Toiminnan muuttumista voidaan ennakoida jo koulutuksen aikana, mutta pitkäaikainen muutos näkyy vasta ajan myötä. Oikeasta arviointiajankohdasta ollaan montaa mieltä, mutta ajankohdan valinnassa pidetään tärkeänä riittävää ajan kulumista ja mahdollisuuksia käyttää opittuja asioita työpaikalla. Arvioinnin ajankohtaa ei voi venyttää niin pitkälle, että osallistujat tai esimiehet eivät enää pysty yhdistämään oppimansa soveltamista koulutukseen. (Caravaglia 1993) Kirkpatrickin (1998) näkemyksen mukaan 3-6 kuukautta koulutuksen jälkeen on sopiva aika, jotta toiminnan muuttumista voi luotettavasti arvioida. Viivästetyn arvioinnin avulla, noin 6-12 kuukautta koulutuksen jälkeen, voidaan selvittää toiminnan muuttumisen pysyvyyttä.

Akatemiassa sovitaan ohjausryhmän päätöksellä, kuinka pitkään on tarve arvioida yksittäisiä koulutuksia. Seurantajakso on tapauskohtainen, ja monesti uusi koulutustarve syntyy edellisen seuranta-arvion pohjalta. Seurannan aikana tapahtuvat muutokset tulee kirjata ylös ja arvioida, miksi muutoksia tapahtuu. Esimerkiksi uuden tuotteen valmistus nostaa todennäköisesti susiprosenttia, eikä sillä ole koulutusten kanssa välttämättä mitään tekemistä.

4.6.5 Yhteenveto muutosta edistäväistä tekijöistä

Taulukossa 1 on esitetty yhteenvetona muutosta edistäviä tekijöitä kehittämiskumppanuudessa ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja sen jälkeen.

TAULUKKO 1. Muutosta edistäviä tekijöitä kehittämiskumppanuudessa (mukaillen Lemminkäinen 2011, 71).

	Osallistuja	Oppilaitoksen edustaja / kouluttaja	Esimies/johto	Työryhmä /tiimi
Ennen koulutusta	Motivaatio oppimiseen ja muutokseen. Orien-toivat ennakkotehtävät. Halu lähteä koulutukseen. Mukana suunnittelussa.	Koulutuksen suunnittelu käytännön läheiseksi ja yhteistyössä yrityksen kanssa. Viestintä.	Koulutuksen suunnittelu yhteistyössä kouluttajan kanssa. Konkreettiset tavoitteet ja mittarit onnistumiselle. Viestintä.	Yleinen asenne työympäristöä ja koulutusta kohtaan. Mukana suunnittelussa.
Koulutuksen aikana	Työtilanteisiin siirretävissä olevien asioiden oppiminen ja huomioiminen. Oma aktiivisuus.	Koulutusprosessin ohjaus palautearviointia hyödyntäen	Estää koulutuksessa olevien töiden ruuhkautuminen	Kiinnostus ja rohkaisu korkeilla uusilla asioita
Koulutuksen jälkeen	Työssäoppimistehtävät. Osaamisen jakaminen. Mukana arvioimassa.	Työhönsoveltamistehtävät ja työssäoppimisen koordinointi. Arviointi.	Palaute ja palkitseminen. Reagoiti kehittämisideoihin. Työssäoppimisen tukeminen. Mahdollistaa opitun soveltamisen käytäntöön. Arviointi.	Halu ottaa uusia toimintatapoja käyttöön ja välttää ”tehdään niin kuin ennenkin”-asennetta. Arviointi.

4.7 Vaikuttavuus

Vaikuttavuutta käsiteltiin myös luvussa 3. Tässä kappaleessa keskitytään lähinnä vaikuttavuuden arviointiin. Arviointi antaa tietoa, jonka perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä jonkin asian tai toiminnon hyödyllisyydestä tai onnistumisesta. Ruhotien (1996) mukaan reaktiopalaute luotettavampaa tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta saadaan arvioimalla muutoksia käyttäytymisessä, tarkastelemalla palvelu- ja laatutasossa tapahtuneita muutoksia sekä prosessien muutoksia, keräämällä asiakaspalautea,

kiinnittämällä huomiota innovaatioihin sekä tuottavuuden ja kustannusten kehitykseen sekä arvioimalla koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Ruohotie 1996).

Kirkpatrickin (1998) mallissa tulosten ja vaikutusten arvioinnin tarkoituksena on arvioida yksittäisen koulutuksen tai kehittämiskumppanuuden kokonaisvaikutuksia organisaatioon ja antaa tietoa siitä, millaisia vaikutuksia koulutuksella tai kehittämisellä on ollut organisaation toimintaan ja miten organisaatio on hyötynyt koulutuksesta tai kehittämiskumppanuudesta. (Kirkpatrick 1998) Brinkerhoffin (1987) viimeisessä vaiheessa arvioidaan koulutuksen vaikutuksia kokonaisuudessaan ja muuttuneiden työkäytäntöjen tuomaa hyötyä organisaatiolle. Koulutuksen taloudellinen arvo määritellään koulutusten kustannusten ja koulutuksen tuottamien hyötyjen erotuksena. Koulutuksen tulee siis tuottaa kustannuksiaan suurempi arvo, mutta olla myös kustannustehokkaampi kuin muut vaihtoehdot tuottaa sama arvo.

Hamblin (1974) täydensi Kirkpatrickin mallia viidennellä tasolla, joka pitää sisällään perimmäisen hyödyn käsitteen. Yksilön näkökulmasta kyseessä on omien henkilökoh- taisten tavoitteiden saavuttaminen. Rahoittajan näkökulmasta perimmäinen hyöty voi- daan arvioida taloudellisin kriteerein esimerkiksi kustannus-hyöty-suhteena. Yrityksen näkökulmasta perimmäinen hyöty voi olla esimerkiksi kilpailukyvyyn paraneminen.

Vahervan (1983) mukaan eräs tapa mitata koulutuksen vaikuttavuutta on tutkia asioita kustannushyöty mielessä, jolloin panos-prosessi-tuotos-tavoitteet -ketjua katsotaan vain rahallisin perustein. Koulutuksen vaikuttavuutta mitattaessa tällainen suppea näkökanta kuitenkin voi johtaa harhaan, sillä läheskään kaikkea koulutuksen antamaa hyötyä ei voida määritellä rahallisessa yksikössä. Koulutukselliset tulokset on nähtävä moniulot- teisina ja koulutuksen jälkeiseen aikaan ulottuvina. Vaherva onkin päätenyt siihen joh- topäätökseen, että koulutuksen vaikuttavuus painottaa nimenomaan koulutukselle ase- tettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista tai niitä kohti etenemistä. Koulutuksen tehokkuudessa on myös kyse tavoitteiden saavuttamisesta, mutta keskeinen huomio kohdistuu nimenomaan resurssien tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön.

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten koulutuksen onnistumista sekä koulutuksen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä. Vaikuttavuutta voidaan arvioida myös tehokkuuden ja taloudellisuuden näkökulmista. (Raivola ym. 2000, 12) Koulutuksen tehokkuudella tarkoitetaan koulutuksen järjestelyjen toimivuutta, suunnittelun, hallin-

non ja joustavuuden tarkoituksenmukaisuutta ja opetuksen hyvää laatua. Koulutuksen taloudellisuuden arviointi tarkoittaa koulutukseen sijoitettujen resurssien tarkoituksenmukaisen kohdentamisen ja koulutuksen tuoman hyödyn välistä tarkastelua. (Opetushallitus 1998) Koulutuksen vaikutuksia arvioitaessa selvitetään koulutuksen konkreettiset vaikutukset. Vasta kun uutta osaamista eli koulutuksessa opittuja taitoja käytetään, saadaan aikaan parempia suorituksia, jotka näkyvät vaikuttavuutena. Toiminnan muuttaminen on siis olennainen osa koulutuksen vaikuttavuutta. (Kirkpatrick 1998; Seppänen 2003)

Koulutuksen vaikuttavuutta ja lopullista hyötyä yritykselle arvioidaan viivästetysti esimerkiksi puolen vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä, jotta tulokset ehtisivät näkyä käytännössä. Viivästetyn arvioinnin ajankohdan määrittäminen on kuitenkin tapauskohtaista. Jotta koulutus olisi yrityksen näkökulmasta hyödyllinen tai kannattava, tulisi sen tuottaman hyödyn ylittää siihen investoidut kustannukset. Arvioinnin menetelmänä käytetään usein kustannus-hyötyanalyysia. Usein saavutetun hyödyn arvioiminen on kuitenkin hankalaa, koska se ei välttämättä ole suoraan taloudellista tai muutoin näkyvää hyötyä. (Robinson ja Robinson 1989, 256) Kirkpatrickin (1998) hyvä aika vaikuttavuuden arviointiin on noin 6-25 kuukautta koulutuksen jälkeen.

Koulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa joudutaan ottamaan kantaa, tehdäänkö tutkimusta pitkällä vai lyhyellä aikavälillä. Lindroth (1993) korostaa, että koulutuksen vaikuttavuudessa on kyse pitkän tähtäyksen tavoitteista ja tuloksista. Lyhyen tähtäyksen tuloksien arvioinnissa on hänen mielestään kyse koulutustuotosten arvioinnista. Koulutuksella nähdään eri tavoin painottuneita vaikutuksia, kuten lyhyt ja pitkävaikutteinen hyöty sekä koulutuksen itseisarvo. (Lindroth 2003, 21) Niittykankaan, Makkosen ja Moilasen (1986, 11) mukaan lyhytvaikutteisen hyödyn kohdalla painotetaan koulutuksen vaikutuksia työssä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseen. Pitkävaikutteisen hyödyn kohdalla nousevat puolestaan esiin ongelmien ratkaisuun ja jäsentämiseen liittyvät vaikutukset. Itseisarvossa taas painotetaan koulutuksen luovuutta ja näkemyksiä vahvistavia vaikutuksia.

Sinkkosen (2008) mukaan vaikuttavuus määrittää viime kädessä palvelun arvon. Vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohdaksi tarvitaan tietoa asiakasmuutoksesta ja jos tätä tietoa ei ole, niin vaikuttavuutta on mahdotonta selvittää. Varsinaista arviointiprosessia seuraa arvioinnin hyödyntäminen. Arvioinnin hyödyntäminen ei tapahdu automaattises-

ti, vaan se tarvitsee tekijöitä, jotka ovat sitoutuneita ja innostuneita arvioinnin edistämiseen. Myös johdolla on tässä suuri vastuu. Arvioinnin hyödyntämisessä punnitaan se, haluaako organisaatio todellisuudessa parantaa toimintaansa.

Seuraavassa on listattu arviointikysymyksiä vaikuttavuuden arviointiin (mukaillen Frisk 2005, 45):

Vaikuttavuuden arviointikysymyksiä

- Miten koulutus/kehittämiskumppanuus on kehittänyt osaamista?
- Miten koulutus/kehittämiskumppanuus on saavuttanut perimmäiset tavoitteensa?
- Millaista lisäarvoa koulutus/kehittämiskumppanuus on tuottanut organisaation osaamiseen?

Kaikkia osapuolia kiinnostaa oman näkökulmansa perimmäisten tavoitteiden saavuttaminen. Esimerkiksi saavutettiinkö läpimenoajan parantamisella euromääräisiä säästöjä, saatiinko työpaikka säilytettyä, saatiinko työympäristöä kehitettyä, onko työilmapiiri parantunut, saatiinko käyttöön otetusta uudesta toimintatavasta näkyvää hyötyä tai onko kommunikointi työnjohdon kanssa lisääntynyt. Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta katsottuna voidaan arvioida esimerkiksi sitä, että onko kehittämiskumppanuuden jatkuvuudesta varmuutta, kehitettiinkö uusia menetelmiä tulevia koulutuksia varten tai voiko opittua tai koettua hyödyntää muissa työtehtävissä.

Kehittämiskumppanuustasolla voidaan arvioida muun muassa yleistä kehittämiskumppanuuteen suhtautumista, yhteistyön sujumista, johdon ja työnjohdon sitoutumista, osallistujien asennetta kehittämiskumppanuutta ja koulutuksia kohtaan tai ideoinnin ja omaaloitteellisuuden kasvua.

Tehokkuuden arviointikysymyksiä

- Miten koulutus vastaa osallistujien ja työpaikkojen tarpeita?
- Miten toteutettu koulutus noudattaa koulutuksesta tehtyjä linjauksia?
- Miten koulutuksen prosessit ovat toimineet?
- Miten koulutuksen sisällöt ja niiden painotukset vastaavat tarpeita?
- Miten aikuisen oppimista koskeva tietous on otettu huomioon opetusmenetelmien valinnassa?
- Miten koulutusmateriaalit vastaavat koulutuksen tavoitteita?

- Miten kouluttajat on valittu?
- Miten koulutuksen arvioinnissa on arvioitu ja hyödynnetty osallistujien ja asiakkaiden kokemuksia, oppimista ja toiminnan muuttumista?
- Kuinka joustavasti koulutus palvelee asiakkaitaan: osallistujia ja tilaajia?
- Miten tehokasta koulutus on ollut osallistujien näkökulmasta? (kohtuullinen aika, joustavat opetusjärjestelyt, kohtuulliset kustannukset)

(Frisk 2005, 43)

Johtoa ja työnjohtoa kiinnostaa kohtuullinen aika kohtuullisin kustannuksin. Työnjohtoa kiinnostaa myös joustavuus, miten tuotanto saadaan sovitettua koulutuspäiviin ja miten suunnitelmia voidaan muuttaa tuotannon tarpeiden mukaan sekä koulutuksista saatavan hyödyn konkretisoitumiseen kuluva aika. Kouluttajavalinta kiinnostaa, koska jos käytetään yrityksen sisäisiä kouluttajia, se sitoo resursseja, toisaalta oma kouluttaja lisää joustavuutta. Tuotannon akuutteihin ongelmiin keskittyviä koulutuksia arvostetaan, koska niistä voidaan saada hyötyä lyhyellä tähtäimellä verrattuna esimerkiksi kahden vuoden aikana suoritettavaan tutkintoon johtavaan koulutukseen tietylle ryhmälle.

Taloudellisuuden arviointikysymyksiä

- Miten resurssit on kohdennettu koulutuksen tavoitteiden toteuttamisen näkökulmasta?
- Onko resurssien määrä ollut kohtuullinen verrattuna koulutuksen määrään ja laatuun?
- Millaiset ovat koulutuksen kustannukset verrattuina koulutuksen tuottamiin hyötyihin?
- Kuinka taloudellista koulutus on muihin vaihtoehtoihin kehittämistapoihin verrattuna?

(Frisk 2005, 43)

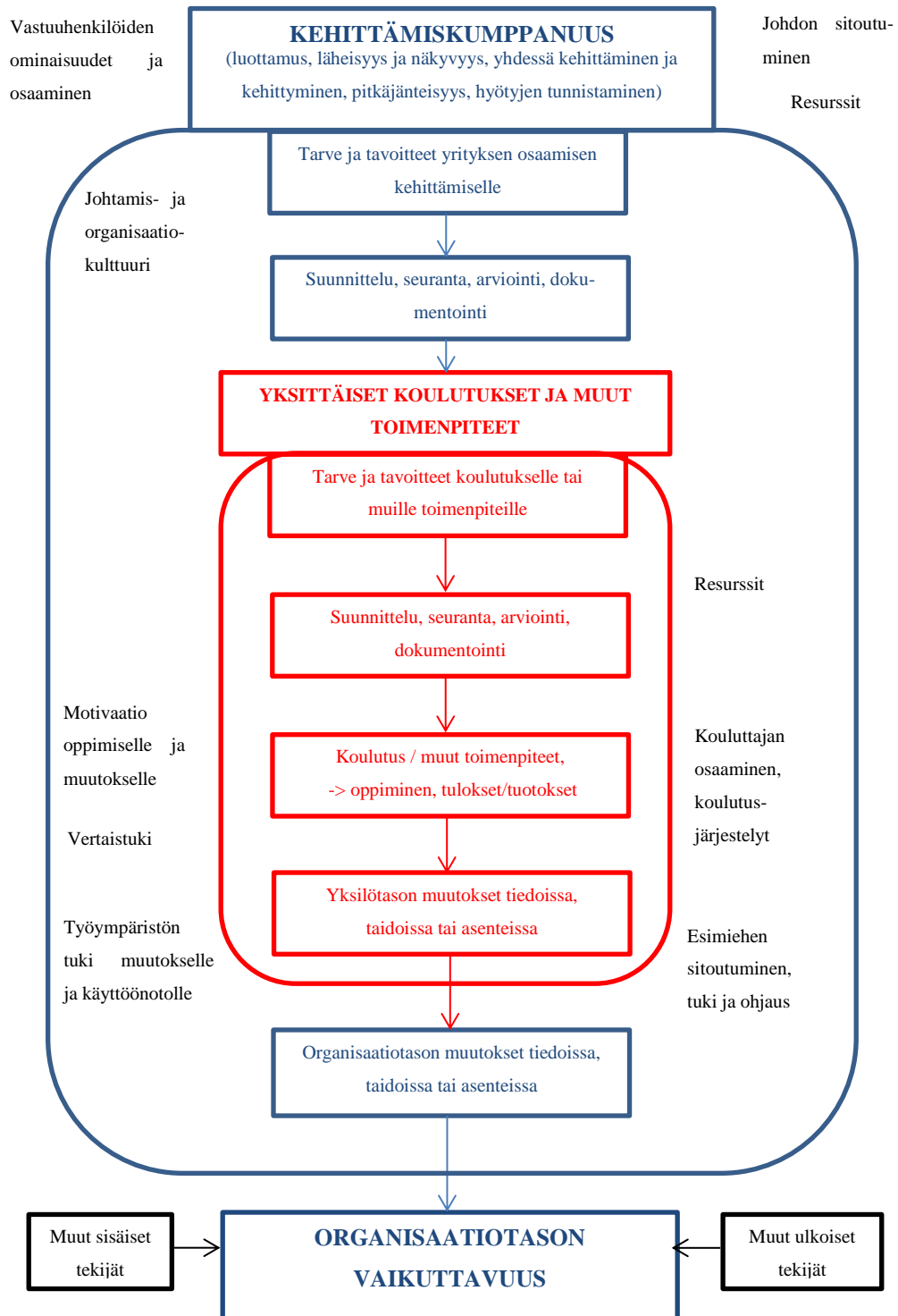
Koulutuksen tai kehittämiskumppanuuden kustannukset koostuvat monista asioista, kuten esimerkiksi koulutuksen hinnasta, työajan menetyksestä tai sijaisen palkasta, koulutuksen ajan palkasta sekä johdon ja esimiesten käyttämästä ajasta suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Rahoittaja sekä koulutuksen järjestäjä seuraavat muun muassa opiskelijatyöpäivien määrää, mitä kautta laskutuskin tapahtuu.

Vaikuttavuuden arvioimiseen löytyy monia menetelmiä, kuten esimerkiksi investoinnin tuotto-menetelmä (ROI, Return on Investment) ja tasapainotettu mittaristo (BSC, Balanced Scorecard). Monelle kvantitatiiviselle mittarille on laskettavissa rahallinen arvo (esim. ajan säästö palkkakustannuksista) ja tällaiset voidaan ottaa tuoton laskemiseen mukaan. Jos rahallisen arvon laskeminen on mahdotonta, huomioidaan tulokset aineetomana hyötynä. Kaikkeen koulutustoimintaan ROI-menetelmä ei sovellu, koska aineiston suunnittelu, kerääminen ja arviointi on kuitenkin vaativa prosessi. (Philips 2010) Kaplanin ja Nortonin kehittämä tasapainotettu mittaristo sopii myös henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin, sillä malli ottaa arvioinnissa huomioon sekä taloudelliset että ei-taloudelliset näkökulmat. Malli perustuu asiakasprosessien, talousprosessien, oppimisen ja kasvun prosessien sekä organisaation sisäisten prosessien kokonaisvaltaiseen huomiointiin organisaation kehittämisessä. Tasapainotetulla mittaristolla on mahdollista tarkastella koulutuksen asemaa koko organisaation toiminnan kehittämis-kokonaisuudessa.

Akatemiassa näin tarkkaan vaikuttavuuden mittaamiseen ei ole lähdetty, koska se vaatii huomattavasti resursseja ja lopputulokset eivät välttämättä anna luotettavaa kuvaa siitä, mikä on juuri koulutusten tai kehittämiskumppanuuden rooli tuloksissa.

5 TULOSTEN TARKASTELUA

Kuviossa 8 on esitetty opinnäytetyössä havaitut vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden kriittisiä menestystekijöitä.



KUVIO 8. Vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden kriittisiä menestystekijöitä.

5.1 Työn toteutus

Tässä opinnäytetyössä tunnistettiin toimintatutkimuksellista lähestymistapaa hyödyntäen vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden kriittisiä menestystekijöitä toisen asteen ammatillisen lisäkoulutuksen järjestäjän ja yrityksen välisessä pitkäkestoisessa sekä tiiviissä kehittämiskumppanuudessa, mistä tässä työssä käytettiin nimeä Akatemia. Menestystekijät tunnistettiin käytännön toimintaa havainnoimalla sekä eri osapuolien haastatteluilla. Kirjallisuudesta etsittiin tukea sekä perusteluja näihin havaintoihin.

Tunnistetut menestystekijät sekä kehittämiskumppanuudessa kokonaisuudessaan että yksittäisissä koulutuksissa on esitetty kuviossa 8. Kehittämiskumppanuuden edellytyksenä ovat johdon sitoutuminen, yrityksen tarve kehittämiselle, vastuuhenkilöiden osaaaminen ja ominaisuudet sekä resurssit kehittämiskumppanuuden vaatimiin toimintoihin ja yksittäisiin koulutuksiin. Kehittämiskumppanuuden toimintakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä ovat luottamus, läheisyys ja näkyvyys, yhdessä kehittäminen ja kehittyminen, pitkäjänteisyys sekä hyötyjen tunnistaminen. Toiminnan suunnittelu, seuranta, arviointi ja dokumentointi ovat oleellisessa roolissa jatkuvuuden varmistamiseksi. Yksittäisissä koulutuksissa ja muissa toimenpiteissä vaikuttavuutta lisääviä tekijöitä ovat esimiehen sitoutuminen, tuki ja ohjaus, kouluttajien osaaminen, koulutusjärjestelyt sekä yksilön ja ryhmän motivaatio oppimiselle ja muutokselle. Johtamis- ja organisaatiokulttuurin sekä työympäristön pitää tukea näitä toimintoja. Yksilötason muutokset tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tulee siirtää organisaatiotason muutoksiksi, jotta saavutetaan organisaatiotason vaikuttavuutta. Tähän vaikuttavat myös monet muut sisäiset ja ulkoiset tekijät, joten organisaatiotason vaikuttavuuden arviointi ei ole helppoa.

Konstruktiivista tutkimusotetta opinnäytetyöhön saatiin rakentamalla työkalu vaikuttavuuden jatkuvaan arviointiin sekä kehittämiskumppanuudessa kokonaisuudessaan että sen sisällä toteutettavissa koulutuksissa ja muissa toimenpiteissä. Työkalu kehittämiskumppanuuden suunnitteluun ja jatkuvaan arviointiin rakennettiin tunnistettuja menestystekijöitä, LFA-matriisia sekä Brinkerhoffin (1987) arviointimallia soveltaen. Työkalu huomioi systemaattisesti eri osapuolet, joille kehittämiskumppanuuden hyötyjen osoittaminen on oleellista. Arvioinnin kohteiksi valikoituivat: tarve ja tavoite, suunnitelma, toteutus, tulokset, muutos ja vaikuttavuus. Työkalu otettiin käyttöön kehittämiskumppanuudessa ja se osoittautui paitsi hyväksi työkaluksi vaikuttavampien koulutusten suunnitteluun ja toteutukseen.

nitteluun ja arviointiin, sen avulla luotiin myös kokonaan uudenlainen osaamisen kehittämisen toimintakulttuuri kehittämiskumppanuudessa.

5.2 Suunnittelu- ja arviointityökalun toimivuus kohdeorganisaatiossa

Akatemian kautta yrityksen koko henkilöstö, erityisesti johto ja työnjohto, on ollut mukana edesauttamassa ajattelutavan muutosta ja kehittämässä kehittämiskumppanuuden toimintaympäristöä. Ajattelutavan muutoksen johdosta voidaan arvioida saavutetun muun muassa seuraavanlaisia muutoksia Akatemiassa:

Tarve ja tavoite

Kehittämiskumppanuuden perimmäiset tavoitteet, kuten osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen ja yrityksen kilpailukyvyn paraneminen, eivät ole muuttuneet alkupe-
räisestä missään vaiheessa. Akatemiassa kehittämiskumppanuudella tavoiteltavia tavoitteita asetetaan nykyisin myös työnjohdon sekä työntekijöiden näkökulmasta, jonka avulla työnjohtoa ja työntekijöitä saadaan paremmin sitoutettua ja motivoitua yhdessä kehittämiseen. Näiden tavoitteiden asettamisessa huolehditaan siitä, että tavoitteet tukevat ylätavoitteita. Yksittäisissä koulutuksissa Akatemia vastaa paremmin tuotannon akuutteihin ongelmien kautta syntyneisiin tarpeisiin ja koulutukset on suunniteltu tukemaan niitä.

Yksittäisille koulutuksille on asetettu konkreettiset onnistumisen mittarit. Näiden pitkitäisseurantaa tehdään kuukausittain ohjausryhmässä yhteisesti sovitun ajanjakson ajan. Oletusarvona on, että yksittäisten koulutusten ja muiden toimenpiteiden muutostavoitteiden toteutumisen avulla koko kehittämiskumppanuudella tavoiteltavat vaikuttavuus-
tavoitteet toteutuvat.

Suunnitelma

Yksittäisten koulutusten ja koulutuskokonaisuuksien suunnittelussa on tapahtunut suurin muutos entiseen. Tuotantojohtaja ja työnjohto ovat tiiviisti mukana koulutusten suunnittelussa. Oleellista suunnittelussa on se, että koulutuksilla tavoitellaan jonkin toimintatavan tai asenteen muuttumista ryhmä- ja organisaatiotasolla. Niin sanotut turhat koulutukset ovat vähentyneet ja kaikki koulutukset tukevat koulutuskokonaisuudelle ja kehittämiskumppanuudelle asetettuja tavoitteita. Koulutussuunnitteluun käytetään

huomattavasti enemmän resursseja kuin ennen, mutta sen vaikutukset näkyvät jo saadussa palautteessa ja tuloksissa. Koulutettavien motivaatioon kiinnitetään paremmin huomiota ja työntekijöiden koulutusideat otetaan paremmin huomioon sekä työntekijöiden edustajat otetaan mukaan suunnittelu- ja arviointivaiheessa. Työntekijöiden osallistamista tulee vielä kehittää. Ohjausryhmätyössä näkyy selkeästi ennalta tehty valmistelu- ja suunnittelutyö, jolloin kokouksissa voidaan keskittyä tehokkaammin kokonaisuuden arviointiin.

Toteutus

Yritysjohto on tyytyväinen kehittämiskumppanuuden oikeaan suuntaan. Samoin rahoittaja näkee Akatemian tekevän oikeita asioita työpaikkojen turvaamisen suhteen. Koulutusten reaktiopalauteiden keskiarvot ovat nousseet työkalun käyttöönoton jälkeen ja muutenkin tyytyväisyys Akatemian toimintaa kohtaan on kasvanut.

Tulokset

Uusia työmenetelmäosaajia sekä moniosaajia on koulutettu. Koulutusmenetelmiä esimerkiksi tuotannon akuutteihin ongelmiin pureutuviin koulutuksiin on kehitetty. Akatemiatoinnin läpinäkyvyyttä edistämään on laadittu viestintäsuunnitelma.

Muutos

Ohjausryhmätyöskentely on muuttunut enemmän arviointi- ja kehittämisfoorumin suuntaan. Suunnittelu toteutetaan pienemmissä ryhmissä. Muutosten suunnan ja pysyvyyden pitkittäisseurantaa tehdään valittujen koulutusten osalta ja siihen vaikuttavia tekijöitä arvioidaan. Konkreettisempien tavoitteiden avulla yksittäisten koulutusten onnistumista on pystytty paremmin arvioimaan. Eri näkökulmat huomioidaan järjestelmällisesti ja palautetta kerätään usealla eri menetelmällä. Raportointi ja viestintä eri osapuolille on helpottunut, kun palautetta eri näkökulmista katsoen on kerätty systemaattisemmin. Opilaitoksen rooli palautetietojen keräämisen koordinoinnissa ja dokumentoinnissa on korostunut.

Työntekijöiden kehittämisideoihin reagoidaan systemaattisemmin. Akatemiaviestintään on panostettu ja toiminta on läpinäkyvämpää läpi organisaation. Tieto tehdyistä toimenpiteistä, tuloksista, muutoksista sekä tulevaisuuden suunnitelmista välitetään entistä monipuolisemmin ja suunnitelmallisemmin työntekijöille. Työssäoppimisen ohjausta on siirretty työnjohdolta työnopastajille ja työssäoppimisen roolia on korostettu entistä

enemmän. Kokeneempien työntekijöiden hiljaista tietoa on systemaattisemmin siirretty nuoremmille ja moniosaamisen lisäämiseen on panostettu. Kokeneemmat työntekijät osallistuvat koulutuksiin neuvonantajien roolissa, jolloin motivaatio koulutuksia kohtaan on kasvanut. Koulutusten ansiosta monen tuotteen läpimenoaikaa on saatu nopeutettua, prosessia helpotettua sekä työympäristöjä kehitettyä.

Vaikuttavuus

Kehittämiskumppanuuden hyötyjä tarkastellaan yksittäisten koulutusten tai koulutuskokonaisuuksien vaikuttavuuden kautta kuukausittain ohjausryhmässä ja kokonaisuuden kannalta hieman harvemmin. Työntekijöiden asenne akatemiaa kohtaan on parantunut ja työntekijöiden suunnalta on saatu enenevässä määrin uusia koulutusideoita. Työnjohdon sitoutuminen on parantunut, koska koulutuksista pystytään osoittamaan hyötyjä lyhyellä aikajänteellä. Tuotannon akuutteihin ongelmiin keskittyvät koulutukset ovat tuottaneet pitkän listan kehittämiskohteita, mitä työntekijät ovat olleet mukana laatimassa. Näiden kautta työympäristöjä on saatu kehitettyä. Kustannussäästöjä on syntynyt läpimenoaikojen nopeutumisesta tai laatuvirheiden vähentymisestä. Entistä systemaattisempi dokumentointi ja tiedon siirto vähentää henkilövaihdoksista aiheutuneiden toimintakatkosten riskiä, eikä tieto ole yhden ihmisen päässä tai tietokoneella. Oppilaitoksen kannalta on oleellista, että yhteistyö jatkuu ja siihen ollaan tyytyväisiä. Akatemiakulttuuri on vahvistunut ja molemmilla osapuolilla on vahva yhdessä tekemisen tahtotila.

Yrityksen Akatemiasta saamat hyödyt eivät ole pelkästään välitön tai välillinen vaikuttavuus vaan jo muutokset asenteissa ja toimintatavoissa tuottavat lisäarvoa yritykselle ja oletusarvona on, että niistä saadaan pitkällä aikajänteellä vaikuttavuutta, jos muutokset jäävät pitkäkestoisiksi. Näin päästään perimmäisiin tavoitteisiin, kuten kilpailukyvyyn paranemiseen, missä puolestaan on paljon muita yrityksen sisäisiä ja ulkoisia vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi tilauskantaan ei osaamisen kehittämisen avulla voida paljoa vaikuttaa.

Se, ovatko edellä esitetyt muutokset opinnäytetyöstä tai työkalusta johtuvia ja olisiko niitä tapahtunut ilman sitä, ei voi täysin varmaksi sanoa. Tai olisiko vastaavia muutoksia tapahtunut ilman Akatemiaa. Merkityksellistä on kuitenkin se, että haluttuun suuntaan ollaan menossa ja Akatemialla on varmasti ollut iso rooli muutosten synnyttämisessä. Kehittämistä vaativaa työtä on vielä paljon edessä, mutta toimintakulttuurin muu-

tos kehittämiskumppanuuden vaikuttavuuden lisäämiseksi antaa lupauksen tulevasta ja työkalun innostamana uusia toimintamenetelmiä on jo kehitteillä.

5.3 Työkalun soveltuvuuden testaus

Opinnäytetyön tuloksia esiteltiin eri tahoilla ja palautteen perusteella se osoittaa innovatiivista ja uutta lähestymistapaa oppilaitos-yritysyhteistyöhön. Työkalun soveltuvuutta testattiin myös kahdessa erillisessä projektissa. Toisessa rakennettiin sen avulla perusta tekniikan alan ylemmän AMK-opinnäytetyöhön, minkä tarkoituksena on kehittää hankekoordinaattorin toimintaa ja osoittaa valtakunnallisen koulutuskokeilun hyödyt eri näkökulmista kokeilun vakinaistamispäätöksen tueksi. Työkalun avulla kehitettiin erilaisia menetelmiä, millä kokeilussa mukana olevilta koulutuksen järjestäjiltä saatiin paremmin analysoitua ja arvioitua tietoa kokeilun vaikuttavuudesta eri näkökulmista tarkasteltuna.

Toisessa projektissa käynnistettiin uusi yrittäjyyskasvatusta ja yritystoimintapalveluja tukeva palvelukeskus, missä työkalua hyödyntäen kartoitettiin eri osapuolien tarpeet ja tavoitteet tukemaan muutostavoitteita ja sitä kautta suunniteltiin keskuksen toimintamalli. Työkalua käytettiin myös hyötyjen osoittamiseen tässäkin tapauksessa vakinaistamispäätöksen tueksi.

Työkalua voi siis hyödyntää monissa erityyppisissä hankkeissa ja vakiintuneissa toimintamalleissa sisäänrakennettuna suunnittelu- ja arviointityökaluna. Kuten aikaisemminkin on mainittu, on huomioitava, että työkalu itsessään ei lisää vaikuttavuutta vaan sen ansiosta muuttunut ajattelutapa.

6 POHDINTAA

Vaikuttava kehittämiskumppanuus on erittäin ajankohtainen ja omaakin oppilaitosta kiinnostava aihe, joten tarve tälle opinnäytetyölle oli jo suunnitteluvaiheessa selvä. Koulutuksen järjestäjät toteuttavat yrityksille ja julkisyhteisöille työelämäpalveluja usein hankkeina tai yrityksille räätälöityinä koulutus- ja kehittämispalveluina. Työelämäpalveluissa yhteistyö saattaa jäädä melko pinnalliseksi ja onnistumista arvioidaan oppilaitoksen tai rahoittajan näkökulmasta ja lähinnä opiskelijatyöpäivien määrää sekä reaktiopalautea arvioiden.

Asiakkaan eli yrityksen näkökulma on kuitenkin oleellinen. Tavoitteet ja koulutussuunnittelu pitäisi suunnata yksilötason oppimisen sekä tulosten tavoittelun sijaan ryhmä- ja organisaatiotason muutoksiin. Näin koulutuksen järjestäjä pääsee lähemmäksi toimintatapojensa ja asenteen muuttamista koulutuksen tarjoajasta yrityksen liiketoiminnan kehittäjäksi ja kumppaniksi sekä palvelun toteuttajasta tulosten toteuttajaksi ja edelleen muutosten tekijäksi ja vaikuttavuuden edistäjäksi.

Tiiviin kehittämiskumppanuuden avulla saavutetaan monenlaisia etuja yrityksen ulkopuolisiin koulutuksiin verrattuna. Kehittämiskumppanuudessa voidaan vaikuttaa yhteistyössä yrityksen kanssa muun muassa toimintakulttuuriin ja -ympäristöön, esimiesten sitoutumiseen ja tukeen, koulutettavien motivaatioon sekä erityisesti opittujen asioiden ja asenteiden siirtämiseen käytännön työhön. Kehittämiskumppanuuden puitteissa toteutettavissa yksittäisissä koulutuksissa ei lähdetä nolasta liikkeelle vaan vaikuttavuustaso nousee kehittämiskumppanuuden ja koulutusten kehittyessä.

Kehittämiskumppanuuden vaikuttavuutta ei tämänkään opinnäytetyön jälkeen voida suoraan mitata Akatemiassa tai muissa vastaavissa kehittämiskumppanuuksissa. Vaikuttavuutta lisäävän kehittämiskumppanuuden suunnitteluun ja arviointiin kehitetyn työkalun ja sen mukana syntyvän toimintakulttuurin avulla voidaan muuttaa toimintatapoja koulutusten järjestämisestä muutosten toteuttamiseen ja sitä kautta vaikuttavuuden lisäämiseen. Oleellista on keskittyä koulutusten tai muiden toimenpiteiden suunnittelussa siihen, mitä toimintatapoja tai asenteita sen avulla on tarkoitus muuttaa. Vaikuttavuutta lisäävien menestystekijöiden huomioiminen koulutusten suunnittelussa, toteutuksessa ja

arvioinnissa johtaa uuden oppimisen kautta muutoksiin organisaatiossa ja sitä kautta kehittämiskumppanuuteen, joka tuottaa enemmän lisäarvoa kaikille osapuolille.

Koulutuksen järjestäjän kannattaa panostaa työelämäpalvelutoimijoidensa systemaattiseen vertaiskehittämiseen. Kehittämiskumppanuudessa koulutuksen järjestäjän edustaja kehittyy ja hiljaista tietoa syntyy paljon. Henkilöstövaihdosten yhteydessä menetetään paljon arvokasta tieto-taitoa. Tämä osaaminen pitää saada tehokkaasti jaettua myös muille toimijoille, jotta yksittäisistä kehittämiskumppanuuksista opitaan ja niistä saadaan vieläkin vaikuttavampia. Työelämäpalvelutoimijoiden verkostoja saadaan laajennettua sekä referenssejä vaikuttavista kumppanuuksista luodaan. Työelämäpalvelutoimintaan saadaan myös luotua yhdessä kehittymistä ja kehittämistä sekä uusia innovaatioita tukeva toimintakulttuuri. Työelämäpalvelujen ansaintalogiikkaa tulee myös pohtia tarkasti.

Mihin kehittämiskumppanuuden avulla voidaan päästä? Kehittämiskumppanuudessa tulisi tavoitella vakiintuneita toimintatapoja, joissa koulutuksen järjestäjän rooli vähäinen eli mennään kohti itseohjautuvaa organisaatiota osaamisen kehittämisen osalta. Koulutuksen järjestäjän edustajan tulisi varmistaa, että strategisesti tärkeä osaaminen kehittäminen pysyy yrityksen vastuulla, eikä sitä ole kokonaan ulkoistettu koulutuksen järjestäjälle. Kehittämiskumppanuudessa toimintatapoja kehitetään siis yhdessä yrityksen kanssa.

Työkalua voi hyödyntää myös oman opinnäytetyöprosessin arvioinnissa. Lähtökohtaisena tavoitteena opinnäytetyölle ei ollut tulos tai tuotos eli kirjallinen opinnäytetyö tai tutkinnon suorittaminen, vaan muutos ja vaikuttavuus, mikä sen avulla oli mahdollista saavuttaa. Aihe oli kiinnostava ja ajankohtainen sekä liittyi läheisesti omaan työhön ja oppilaitoksen kehittämiskohteisiin. Reaktiopalaute opinnäytetyö- ja yliopistoseminaarista sekä kollegoilta ja yritykseltä oli positiivista ja innostavaa. Niistä sain kehittämisideoita sekä varmuutta siihen, että jotain uutta ollaan luomassa.

Tuotoksena syntyi kirjallisen opinnäytetyön lisäksi työkalu Akatemian vaikuttavuutta tukemaan sekä työnantajaorganisaationi hyödynnettäväksi uusien kehittämiskumppanuuksien rakentamisessa. Muutoksia on tapahtunut omassa ajattelumallissa sekä työssä uusien kehittämiskumppanuuksien rakentamisessa. Välittömäksi vaikuttavuudeksi voidaan laskea se, että ajattelumalli on omaksuttu myös Akatemiassa ja siellä on luo-

tu yhdessä uusi toimintakulttuuri ja sitä kautta on saavutettu lisäarvoa. Ajattelumallia on levitetty myös oppilaitoksen työelämäpalveluissa vaikuttavuuden entistä tehokkaammaksi kehittämiseksi. Välillistä vaikuttavuutta opinnäytetyöprosessini on tuottanut muun muassa yliopiston yhteistyökumppanin kandidaatti- ja pro gradu -tutkielman muodossa, lisäksi se on ollut pohjana erään tradenomiopiskelijan sekä ylemmän AMK-tutkinto-opiskelijan opinnäytetöille. Pitkäaikaista vaikuttavuutta ei tässä vaiheessa pysty edes arvioimaan, mutta tästä on hyvä jatkaa.

LÄHTEET

Aalto, L., Hätönen, H. & Vaherva, T. 1998. Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen: käsikirja. Helsinki: KTM, yrityspalvelu.

Alliger, G. M. & Janak, E. A. 1989. Kirkpatrick's levels of training: Thirty Years Later. *Personnel Psychology*.

Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. 1997. A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.

Argyris, C. 1992. *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell Publishers

Baldwin, T. T. & Ford, J. K. 1988. Transfer of training. A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 50, 341-357.

Baldwin, T. T. & Magjuka, R. J. 1997. Training as an organizational episode: Pretraining influences on trainee motivation. Teoksessa: Ford, K., Kozlowski, S., Kraiger, K., Salas, E. & Teachout, M. (toim.) *Improving training effectiveness in work organizations*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Brinkerhoff, R., H. 1987. *Achieving Results for Training. How to Evaluate Human Resources Development to Strengthen Programs and Increase Impact*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Caravaglia, P. L. 1993. How to Ensure Transfer of Training. *Training and Development*. October 1993, 63-68.

Engeström, Y. 2006. Kaksikätkäinen asiantutijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B02/2006. Helsinki: Edita Prime.

ELY-keskus. 2011. Nyt rakennetaan polkua uusiutuvaan työhön. Ennakoi, etsi vaihtoehtoja, ota muutos hallintaan. ELY-keskuksen julkaisu 12/2011

Frisk, Tarja. 2005. Koulutuksen arviointi kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä: Educa-Instituutti Oy. Helsinki. Printman Oy.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineiston keräyksen menetelmänä. Teoksessa. Santalahti, P. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Hamblin, A.C. 1974. *Evaluation and Control of Training*. Lontoo: McGraw Hill.

Haskell, R. E. 1998. *Reengineering corporate training. Intellectual capital and transfer of learning*. Westport: Quorum books.

Heinonen, N. Loogisen viitekehystaulukon käyttö yhteisen suunnittelun ja seurannan työvälineenä. PPT-esitys, Kunnat.net.
<http://www.kunnat.net/fi/palvelualueet/pohjoinen->

- etela/hankehallinto/looginenviitekehys/Documents/Looginen%20viitekehys.pdf Luettu 19.3.2013.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Helin, K. 2005. Miten vireystila synnytetään ja säilytetään. Teoksessa Tuomi, J. 2005. (toim.) Kokemuksia työyhteisön kehittämiseen. Opas kouluttajalle karikkojen välttämiseksi. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja C. Oppimateriaalit Nro 6. Tampere.
- Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. 2011. Työelämän ja ammattikorkeakoulun kumpu-panuus: odotuksia ja kokemuksia hyödyistä. Hallinnon Tutkimus 30 (4), 263-278. Hallinnon Tutkimuksen Seura ry.
- Hämäläinen, H. 1988. Tavoitteista tuotoksiin. Teoksessa: Peltomäki, A. (toim.) Tulok-sellinen koulutus. Oitmäli: Johtamistaidon opisto.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen nä-kökulmasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöstutkimus.
- Kasanen, E., Lukka, K. & Siitonen, A. 1991. Konstruktiivinen ote liiketaloustieteessä. Liiketaloudellinen aikakauskirja 40:3, 301-329.
- Kirkpatrick, D. L. 1998. Evaluating Training Programs. The Four Levels. Second Edi-tion. San Francisco: Berret-Koehler Publisher.
- Kirkpatrick, J. & Kirkpatrick, W. K. 2009 (modified 2011). The Kirkpatrick four Lev-els: A Fresh Look After 50 Years. White Paper. <http://www.kirkpatrickpartners.com/>
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631.
- Lemminkäinen, H. 2010. Kantoaalto – koulutuksesta työyhteisön viestintäosaamiseen. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Lindroth, L-O. 1993. Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Helsingin. Helsingin Yli-opisto. Taloustieteen laitos. Markkinoinnin lisensiaattitutkimus.
- Mathieu, J. & Martineau, J. 1997. Individual and situational influences on training mo-tivation. Teoksessa: Ford, K., Kozlowski, S., Kraiger, K., Salas, E. & Teachout, M. (toim.) Improving training effectiveness in work organizations. Lawrence Erlbaum As-sociates Inc.
- MacPhee, M. 2009. Developing a practice-academic partnership logic model. Nursing Outlook, 57(3), 143-147.
- Miller, M. 1999. Evaluating training on these four levels. Credit Union Magazine. May 1999.

Nieminen, T. & Kumpu, R. 2012. ”Pirko-in-House” -kumppanuusmallin tuotteistaminen osana Pirkanmaan aikuisopiston työelämäpalvelujen kehittämistyötä. Julkaisematon esitys tuotekehittäjän erikoisammattitutkintotilaisuudessa. Rastor.

Niittykangas, H., Makkonen, J. & Moilanen, R. 1986. Yrittäjäkoulutuksen vaikutukset koulutettavien asenteisiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa: Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Helsinki: WSOYpro Oy.

Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011-2016. Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Ammatillisen lisäkoulutuksen työelämän kehittämis- ja palvelutoiminnan kehittämishankkeen loppuraportti. Työryhmän muistioita ja selvityksiä. 2012:3.

Otala, L. 2002. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia –sarja. 4. uudistettu painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Parry, S. B. 1997. Evaluating the Impact of Training. Alexandria: ASTD.

Philips, J. 1987. Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods. Houston: Gulf.

Philips, P. 2010. ROI for people who (think) they hate ROI! Presentation handout from training 2010: <http://www.roiinstitute.net/tools/>

Pirnes, H. 2002. Verkostoylivoimaa. WSOY. Vantaa Engeström, Y. 2006. Kumppanuus organisaatioiden välisen yhteistoiminnan mallina. Muistio TEROKA-hanke Vesalainen, J. 1996. Yritysyhteistyön malleja – käsikirja yhteistyön edistäjille. Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja 18/1996

Poell, R. F., Pluijmen, R. & van der Krogt, F. J. 2003. Strategies of HRD Professionals in Organising Learning Programmes: A Qualitative Study among 20 Dutch HRD Professionals. Journal of European Industrial Training 27 (2/3/4), 125-136.

ProjectSmart. <http://www.projectsmart.co.uk/smart-goals-objectives.html> Luettu: 16.3.2013

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea publications A58, Vantaa.

- Raivola, R. (toim.) 2000. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki, Edita.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia. Helsinki: Edita.
- Ritala, R. & Tarvainen, H. 1991. Henkilöstön kehittäminen. Osaavat ihmiset – menestyvä organisaatio. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Robinson, D. G. & Robinson, J. 1989. Training for Impact. San Francisco & London. Jossey-Bass Publishers.
- Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Salovaara, H. 2006. Oppimisen strategiat ja teknologiaperustaiset oppimisympäristöt. Teoksessa: Järvelä, S. & Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Seppänen, L-M. 2003. Henkilöstön kehittämisinvestoinnin taloudelliset vaikutukset – työn ja osaamisen kehittämisprojekti tuotantoympäristössä. Työ ja ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja 2/2003. 17. vuosikerta.
- Sinkkonen, M. 2008. Sosiaalipalvelujen vaikuttavuuden arvioinnista. Hallinnon tutkimus, vol 27, number 1, 2008
- Sotarauta, M. 2000. Muutoksen johtaminen ja luova jännite. Suomen kuntaliitto. Helsinki.
- Ståhle, P. & Laento, K. 2000. Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Ståhle, P., Kyläheiko, K., Sandström, J. & Virkkunen, V. 2002. Epävarmuus hallintaan - Yrityksen uudistumiskyky ja vaihtoehdot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Strömmer, R. 1999. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.
- Sydänmaalakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.
- Synergos. 2013. Palveluinnovaatiokeskus. Tukea palveluliiketoimintaan. Tampereen yliopisto. Luettu 23.3.2013.
<http://www.uta.fi/jkk/palveluinnovaatiokeskus/palveluliiketoiminta.html>
- Tannenbaum, S. & Yukl, G. 1992. Training and development in work organizations. Annual Review of Psychology 43, 399-441.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsitemallit ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.

- Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vaherva, T. 1988. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa: Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 156-177.
- Vaherva, T. 1999. Henkilökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. ja Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän koulutuksia ja näkökulmia. Helsinki, WSOY.
- Valleala, U. M. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa. Santalahti, P. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Vesalainen, J. 1996. Yritysyhteistyön malleja – käsikirja yhteistyön edistäjille. Kauppa- ja teollisuusministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Väitöskirja. Acta Wasaensia. Liiketaloustiede 44, Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Väänänen, M. (2012) Työelämälähtöisen koulutuksen kehittämistä ammattikorkeakoulussa – Pientä säätöä vai täydellinen remontti? Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 8/2012.
- Wallin, O. ja Äimälä, A-M. 2005. Kehittäminen osaksi työyhteisön arkea ja projektin lopettaminen. Teoksessa Tuomi, J. 2005. (toim.) Kokemuksia työyhteisön kehittämiseen. Opas kouluttajalle karikkojen välttämiseksi. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja C. Oppimateriaalit Nro 6. Tampere.
- Wright, E. A. 2002. Re-Engineering of Interlocking Log Frame – An Irrigation Project Design Case. Physics and Chemistry of the Earth 27.
- Äimälä, A-M., Tuomi, J. & Wallin, O. 2005. Projektin aloitus – Pysähdy pohtimaan onko aika kehittää? Teoksessa: Tuomi, J. 2005. Kokemuksia työyhteisön kehittämiseen. Opas kouluttajalle karikkojen välttämiseksi. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja C. Oppimateriaalit Nro 6. Tampere